



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

ALISSON EMANUEL SILVA

**DESAFIOS E MOTIVAÇÕES DE PROFISSIONAIS AFRODESCENDENTES
DA PSICOLOGIA NA LUTA CONTRA O RACISMO**

TERESINA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

ALISSON EMANUEL SILVA

**DESAFIOS E MOTIVAÇÕES DE PROFISSIONAIS AFRODESCENDENTES
DA PSICOLOGIA NA LUTA CONTRA O RACISMO**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

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

Orientador: Prof. Dr. Francis Musa Boakari

TERESINA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S586d Silva, Alisson Emanuel
Desafios e motivações de profissionais afrodescendentes da
Psicologia na luta contra o racismo / Alisson Emanuel Silva. –
2025.
253 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2025.

“Orientador: Prof. Dr. Francis Musa Boakari.”

1. Psicologia. 2. Psicólogos - Preparação profissional.
3. Racismo - Brasil. 4. Afrodescendência. 5. Afro-brasileiro.
I. Boakari, Francis Musa. II. Título.


CDD 150

ALISSON EMANUEL SILVA


**DESAFIOS E MOTIVAÇÕES DE PROFISSIONAIS AFRODESCENDENTES DA
PSICOLOGIA NA LUTA CONTRA O RACISMO**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, da Universidade Federal do Piauí.


Aprovada em 10 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente
 FRANCIS MUSA BOAKARI
Data: 15/01/2026 07:09:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Francis Musa Boakari Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Documento assinado digitalmente
 CICERO ROBERTO PEREIRA
Data: 12/01/2026 13:55:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Cícero Roberto Pereira Universidade
de Lisboa (UL)

Documento assinado digitalmente
 RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO
Data: 10/01/2026 18:49:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Documento assinado digitalmente
 EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI
Data: 09/01/2026 10:51:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCO GOMES VILANOVA
Data: 13/01/2026 15:19:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Gomes Vilanova
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

*À minha família
e a todos que se dedicam
à luta contra o racismo.*

TENTANDO AGRADECER

Um livro que li, quando criança, se chama *A viagem ao centro da Terra*, de Jules Verne (2016). Esse livro narra a história de três aventureiros: Otto Lindenbrock, seu sobrinho Axel e seu ajudante de viagem Hans, que decidem fazer uma viagem ao centro da Terra, na expectativa de descobrir um mundo até então desconhecido. Lembro-me, por incontáveis vezes, das passagens que aprendi nesse livro que, para mim, ia muito além de um mero instrumento de entretenimento, pois me permitia fazer reflexões sobre a minha vida, principalmente no desejo de um dia poder realizar a minha própria expedição ao centro da Terra. De todas as passagens, uma das que mais gosto é a da fala do professor Otto, quando se deparou com uma das maiores dificuldades da expedição, diante de uma situação aparentemente sem solução e que ameaçava o êxito da missão e levou a um dos momentos mais tensos da história, onde a única saída para os aventureiros parecia ser a desistência. E quando tudo parecia perdido, Dr. Otto se levanta, ignorando todas as adversidades, e brada: “A fatalidade está brincando comigo! os elementos conspiram contra! o ar, o fogo e a água combinaram seus esforços para impedir que eu passe! Pois vão saber o que pode a minha vontade! Não desisto nem recuo um palmo.” (Verne, 2016, p. 190).

Esta tese é sobre uma pesquisa científica no campo das questões raciais e da formação de psicólogos, mas também é sobre a vontade de uma criança obstinada e teimosa, de um psicólogo e de um homem afrodescendente buscando, no seu propósito, uma maneira de contribuir para a evolução do pensamento de seus semelhantes e daqueles que não se consideram iguais.

Nessa empreitada, diante de um caminho solitário, aprendi que a retidão vigia o progresso, mas tem seus custos. Por muitas vezes, a privação da presença física dos amigos e familiares era apaziguada quando me lembrava das palavras que ouvi do professor Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes, em uma aula de uma disciplina do doutorado, quando comentou que algumas pessoas diziam que a pós-graduação é solitária, mas você ainda tem os autores para lhes fazer companhia! Então, eu busquei nos autores motivos para me inspirar, para rir, para chorar e para me fortalecer e, com isso, fiz amigos e ganhei mestres eternos que se faziam presentes em todos os meus dias. Eu também encontrei outros bons amigos, ao longo da jornada, e, em busca de uma aventura semelhante à dos personagens da obra de Verne, lancei-me ao mar e fui para Portugal realizar o Estágio de Doutorado e um Curso de Pós-Graduação em Métodos de

Pesquisa Social. Fui para aprender sobre ciência, mas lá vi lugares incríveis e conheci pessoas mais incríveis ainda que sempre estavam dispostas a me auxiliar nos momentos de dúvidas e naqueles momentos em que a vontade fica por um fio e que você começa a questionar o motivo de tanta luta. Em muitos desses momentos, lembrava dos conselhos de Padre Sertillanges (2019, p. 187) que recomenda: “Persista, sustente o golpe, e tenha paciência no sentido mais alto desta palavra”. Então, pude apelar para as energias que tinha de reserva e sustentei os vários golpes.

Ainda em Portugal, um amigo que também cursava o doutorado disse: *It's not about who's faster, it's about who has more stamina (isto não é sobre quem é mais rápido, é sobre quem é mais resistente)*. Sobre resistência, entendemos bem. Toda a nossa jornada até aqui foi uma prova não apenas de resistência, mas de resiliência, paciência, constância, fé, angústia e, acima de tudo, amizade. Não consigo pensar em uma melhor definição sobre esta última se não a concepção de São Tomás que define a essência da amizade como *Idem velle, idem nolle* (amigo é aquele que almeja as mesmas coisas que você e rejeita as mesmas coisas que você). Não poderia concordar mais com esta afirmação, sobretudo quando encontrei, não apenas nos meus companheiros de jornada, mas também nos mestres que já haviam feito a travessia, palavras de conforto, orientações, inspirações para que nunca perdesse o entusiasmo que, vez ou outra, parecia diminuir a potência diante dos inúmeros desafios encontrados durante essa travessia. Esses mestres não foram apenas guias intelectuais, foram amigos, colegas, professores e exemplos que, a cada conversa ou orientação, tinham um estranho e incrível poder de reanimar meu espírito para que eu buscasse soluções para os entraves da pesquisa, para que evoluísse na minha escrita, na maneira de pensar e, com isso, avançasse, às vezes, em passos largos; outras, em passos lentos. Não conseguiria jamais me atrever pensar que pudesse fazer esta travessia sozinho, da mesma maneira que seria para Dante impossível atravessar o inferno sem que Virgílio o mostrasse o caminho.

Gostaria de agradecer aos meus mestres que tanto contribuíram para o desenvolvimento do trabalho cujo produto resultou nesta tese. Alguns deles eu tive o privilégio de agradecer e de compartilhar os resultados ainda em vida; outros, pela vontade de Deus, observam o meu progresso e ainda me auxiliam de onde estão. Aos professores Dr. Ednardo Monti, Dr. Antonio de Pádua Lopes, Dr. Vinicius, Dr.^a Raimunda Nonata, por aceitaram tecer valiosas contribuições que enriqueceram ainda mais o meu trabalho. Aos professores da Universidade de Lisboa, Dr. Cícero Pereira, pelo exemplo de humildade, brilhantismo e pelo acolhimento no período em que estive

em Portugal. Ao Prof. Dr. Jorge Valla, pelas indicações e apoio e pela fonte de inspiração. Ao professor Dr. Vitor Ferreira, pelas orientações e pelas inspirações nos momentos de angústia acadêmica, pelas indicações de leitura e pelo enorme coração. Ao meu orientador Dr. Francis Musa Boakari, por ter sido a força motriz que me proporcionou encarar toda a jornada, do mestrado até aqui, pelo exemplo de ser humano, pelo gênio, pela humanidade e por me ensinar tudo que penso saber hoje em dia (embora ainda não tenha aprendido tudo). Obrigado pela paciência e pelos ensinamentos. Ao meu mestre, mentor e amigo professor Dr. João evangelista (*in memoriam*) que, embora não esteja aqui hoje, não tenho a menor dúvida de que está comigo, todos os dias, me mostrando o caminho com sabedoria, inteligência e um senso de humor que conseguia facilmente transformar a situação mais tensa em uma história capaz de fazer qualquer um rir por dias. Que falta eu sinto das nossas conversas, meu amigo!

Aos meus amigos, do Brasileiros, Portugueses, Angolanos e Indianos, Dr. Allyson Dantas, Dr. Américo Jamba; Dr. Murshet e Dr. Jaiganesh Jagadeesh, que sempre estavam disponíveis para vir ao meu auxílio. Aos meus amigos Bruno Herlen e Josnayla Lopes, pelos momentos de diversão e apoio. Aos meus familiares, meu pai João Silva e meus irmãos João Jr. e Aline, pela compreensão das minhas ausências e pela paciência com o meu processo. À minha mãe, Isabel Silva, a mulher mais corajosa que já tive a honra de conhecer, cujo exemplo de força, vontade, resiliência, amor, respeito e bondade fizeram de mim o homem que sou hoje. Eu só cheguei até aqui por sua causa! A Géssica Macêdo, pelos testes infindáveis de paciência, apoio incondicional e incentivo nos momentos em que a vontade sentia os impactos dos desafios. Aos meus amigos da Universidade Federal do Piauí, Dra. Amanda Ribeiro e Dr. Douglas, pela parceria e pelo apoio durante as aulas e atividades do doutoramento. Aos meus heróis da literatura e da ciência que tanto me ensinaram e continuam me ensinando a lapidar o meu espírito e alimentar meu intelecto com a beleza e a busca pela verdade.

Por fim, devo dizer que foi uma jornada e tanto. Diferente dos corajosos desbravadores da história de Jules Verne, eu não fui ao centro da Terra, mas, com destrezas semelhantes à persistência de Otto, à resiliência de Hans e à paixão de Axel, eu enfrentei o centro do mundo, do meu mundo e, a partir dos relatos dos colaboradores deste estudo, pude me reconectar com os velhos e aderir aos novos significados que este escrito teve para mim. Desci às profundezas da minha alma em busca do meu real propósito e lá pude contemplar o verdadeiro significado das palavras do professor Lindenbrock.

Em suma, este texto que estão prestes a ler é fruto de muito trabalho e inúmeras renúncias, mas não tenho dúvidas de que não pensaria duas vezes antes de repetir esse mesmo trajeto outras mil vezes. Espero, no entanto, que, ao ler este escrito, o leitor, além de refletir sobre a temática abordada, também possa ter uma ideia **do que pôde a minha vontade!**

laus Deo

*Eu me sento ao lado de Shakespeare, e ele não estranha.
Por trás da barreira da cor, eu caminho de braços dados com Balzac e Dumas,
onde homens sorridentes e mulheres acolhedoras circulam por salões dourados.
Das cavernas da noite que oscilam entre a solidez da terra e os contornos das estrelas,
eu convoco Aristóteles e Marco Aurélio e qualquer alma que desejar,
e eles surgem todos de bom grado, sem desprezo nem condescendência.
E assim, desposado com a verdade, eu habito acima do véu.
(Du Bois, 2021, p.132).*

RESUMO

Esta tese investiga os elementos formativos que motivaram alguns profissionais afrodescendentes da Psicologia a considerarem o combate ao racismo em sua atuação profissional. Partimos da questão: quais elementos formativos contribuíram para motivar psicólogos a atuarem diante do racismo, mesmo com pouca ou nenhuma abordagem sobre o tema racial durante a graduação? Diante disso, o objetivo geral da investigação foi compreender nas experiências relatadas, fatores que levaram alguns psicólogos a atuarem profissionalmente diante das questões raciais, numa sociedade declaradamente racista como a brasileira, no contexto nordestino. Realizou-se um estudo qualitativo, cujo contato para acesso, construção e organização dos dados se deu de maneira predominantemente virtual. Utilizamos entrevista narrativa com profissionais afrodescendentes residentes nos estados do Maranhão, Piauí e Bahia localizados na região nordestes e que possuem a maior parte da população formada por afrodescendentes. Os resultados obtidos dialogaram com as ideias de autores como Du Bois (2021), Fanon (2008), Boakari (1999), Caminho (1996), Pereira (2010), Tajfel e Turner (1979), Vala (1993), Cavaco (2009), Grosfogel (2016), Fernandes (2007) e Almeida (2019), e sugerem que o contato com espaços de discussões ativas, que levem em conta as experiências e a realidade social dos indivíduos, promoveu nos participantes da pesquisa, aprendizagens colaterais, cujos efeitos produziram uma consciência de possibilidade de ação, motivando a materialização de ações efetivas contra o racismo.

Palavras-chave: Psicologia; Preparação profissional de psicólogos; Racismo brasileiro; Afro-brasileiro; Afrodescendência.

ABSTRACT

This thesis investigates the formative elements that motivated some Afro-descendant psychology professionals to consider combating racism in their professional practice. We start with the question: what formative elements contributed to motivating psychologists to act against racism, even with little or no discussion of racial issues during their undergraduate studies? Given this, the overall objective of the investigation was to understand, based on the experiences reported, the factors that led some psychologists to act professionally on racial issues in a society as openly racist as Brazil, in the context of the Northeast. A qualitative study was conducted, with contact for access, construction, and organization of data taking place predominantly virtually. We used narrative interviews with professionals of African descent residing in the states of Maranhão, Piauí, and Bahia, located in the Northeast region, where most of the population is of African descent. The results obtained were in line with the ideas of authors such as Du Bois (2021), Fanon (2008), Boakari (1999), Caminho (1996), Pereira (2010), Tajfel and Turner (1979), Vala (1993), Cavaco (2009), Grosfogel (2016), Fernandes (2007), and Almeida (2019), and suggest that contact with active spaces that take into account the experiences and social reality of individuals promoted collateral learning among the research participants, the effects of which produced an awareness of the possibility of action, motivating the materialization of effective actions against racism.

Keywords: Psychology; Professional training of psychologists; Brazilian racism; Afro-Brazilian; Afro-descendants.

RESUMEN

Esta tesis investiga los elementos formativos que motivaron a algunos profesionales afrodescendientes de la psicología a considerar la lucha contra el racismo en su práctica profesional. Partimos de la pregunta: ¿qué elementos formativos contribuyeron a motivar a los psicólogos a actuar frente al racismo, incluso con poca o ninguna abordaje sobre el tema racial durante la graduación? Ante esto, el objetivo general de la investigación fue comprender, en las experiencias relatadas, los factores que llevaron a algunos psicólogos a actuar profesionalmente frente a las cuestiones raciales, en una sociedad declaradamente racista como la brasileña, en el contexto del nordeste. Se realizó un estudio cualitativo, cuyo contacto para el acceso, la construcción y la organización de los datos se llevó a cabo de manera predominantemente virtual. Utilizamos entrevistas narrativas con profesionales afrodescendientes residentes en los estados de Maranhão, Piauí y Bahía, situados en la región noreste, cuya población está compuesta en su mayor parte por afrodescendientes. Los resultados obtenidos dialogaron con las ideas de autores como Du Bois (2021), Fanon (2008), Boakari (1999), Caminho (1996), Pereira (2010), Tajfel y Turner (1979), Vala (1993), Cavaco (2009), Grosfogel (2016), Fernandes (2007) y Almeida (2019), y sugieren que el contacto con espacios activos, que tienen en cuenta las experiencias y la realidad social de los individuos, promovió en los participantes de la investigación un aprendizaje colateral, cuyos efectos produjeron una conciencia de la posibilidad de acción, motivando la materialización de acciones efectivas contra el racismo.

Palabras Clave: Psicología; Formación profesional de psicólogos; Racismo brasileño; Afrobrasileño; Afrodescendencia.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Distribuição percentual da população residente, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões (2022)	42
Gráfico 2	– Distribuição percentual da população residente, segundo raça ou cor - Brasil - Piauí - Maranhão - Bahia (2022)	43

LISTA DE SIGLAS

ANPSINEP	–	Articulação Nacional de Psicólogas/os Negras/os e Pesquisadoras/es
APA	–	American Psychological Association
BPS	–	British Psychological Society
Cadastro E-MEC	–	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior do Ministério da Educação
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos
CEP/UFPI	–	Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da Universidade Federal do Piauí
CF/1988	–	Constituição Federal de 1988
CRT	–	Critical Race Theory
IBGE	–	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	–	Instituição de Ensino Superior
Inep	–	<u>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</u>
MEC	–	Ministério da Educação
Opas	–	Organização Panamericana de Saúde
P1BA	–	Participante Homem do Estado da Bahia
P1MA	–	Participante Homem do Estado do Maranhão
P1PI	–	Participante Homem do Estado do Piauí
P2BA	–	Participante Mulher do Estado da Bahia
P2MA	–	Participante Mulher do Estado do Maranhão
P2PI	–	Participante Mulher do Estado do Piauí
PPC	–	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED/UFPI	–	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí
Sistema CEP/Conep	–	Sistema Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa com Humanos
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOR	–	Tolerance of Racism
UFPI	–	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PESQUISAR A TEMÁTICA RACIAL: UM ATO DE HEROÍSMO?	32
1.2	DAS BUROCRACIAS... NECESSÁRIAS?	33
2	PSICOLOGIA SOCIAL NA COMPREENSÃO E NO COMBATE AO RACISMO	37
2.1	PSICOLOGIA SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO DE UMA DINÂMICA SOCIORACIAL	37
2.2	CRIATIVIDADE E COMPETIÇÃO SOCIAL COMO ESTRATÉGIAS DE EMANCIPAÇÃO GRUPAL	41
2.3	ENTRE CONFLITOS E TROCAS DOS PAPÉIS SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA DO OPRIMIDO <i>VERSUS</i> PSICOLOGIA DO OPRESSOR	43
2.4	LINHAS DE CONVERGÊNCIA ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO SOCIORACIAL?	47
2.5	SOBRE A COGNIÇÃO SOCIAL E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO COMO EDUCADOR	51
2.6	RESUMO DO CAPÍTULO	66
3	A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E NO DEBATE DA QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA	67
3.1	CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA E AS QUESTÕES RACIAIS	67
3.2	EDUCAÇÃO! DO QUE ESTAMOS FALANDO? REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EDUCATIVA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE PAÍIS RACISTA	70
3.3	A VIDA ESCOLAR DE BRASILEIROS: NO MEIO DO CAMINHO HAVIA O RACISMO	77
3.4	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO E O PROBLEMA RACIAL BRASILEIRO: FIM DA IGNORÂNCIA EPISTÊMICA?	85
3.5	RESUMO DO CAPÍTULO	95
4	CONHECIMENTO POR PRESENÇA? A ATUAÇÃO DE INTELLECTUAIS AFRODESCENDENTES COMO POSSIBILITADORES DE UMA OUTRA COMPREENSÃO SOCIORACIAL	96
4.1	SOBRE O PAPEL DOS INTELLECTUAIS	96
4.2	PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL	107
4.3	EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMO UM DEVER SOCIAL/INDIVIDUAL	113
4.4	DAS EXPERIÊNCIAS SOCIORACIAIS ÀS MOTIVAÇÕES INTELECTUAIS: O GRUPO DE ESTUDO RODA GRIÔ COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO E CONSCIÊNCIA DE PERTENCIMENTO RACIAL	133
4.5	RESUMO DO CAPÍTULO	137
5	CAMINHOS E POSSIBILIDADES DA PESQUISA	139
5.1	CONTEXTOS E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	139
5.2	NATUREZA DA PESQUISA	144
5.2.1	PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO E ESCOLHA DOS PARTICIPANTES	148
5.2.2	PERFIL DOS PARTICIPANTES	156
5.2.3	A ESCOLHA DA FERRAMENTA PARA AS SESSÕES VIRTUAIS	157
5.2.4	AS ENTREVISTAS	160
5.2.5	ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	166
5.3	RESUMO DO CAPÍTULO	172

6	RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE DIZEM/ENSINAM OS PARTICIPANTES	173
6.1	EIXO 1 – ATRAVESSAMENTOS E PROVOCAÇÕES INICIAIS: VISLUMBRANDO O VÉU DO RACISMO	175
6.2	EIXO 2 – DA CHEGADA A UM AMBIENTE INÓSPITO: NOVAS FORMAS DE SE ENFRENTAR VELHAS PRÁTICAS	183
6.3	EIXO 3 – DA ATUAÇÃO FORMAL DOS INDIVÍDUOS QUE ATUAM NOS ÓRGÃOS REGULADORES	200
6.4	RESUMO DO CAPÍTULO	207
7	A QUESTÃO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS: POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE SOCIAL	207
7.1	CONTEXTUALIZANDO O RACISMO BRASILEIRO	208
7.2	A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE O RACISMO E A CIÊNCIA PSICO-LÓGICA: A NEGAÇÃO E O SILENCIAMENTO NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS	214
7.3	A QUESTÃO RACIAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS COMO ELEMENTO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE SAÚDE SOCIAL	219
7.4	RESUMO DO CAPÍTULO	227
8	CONSIDERAÇÕES EM CURSO	229
	REFERÊNCIAS	234
	APÊNDICE	247

1 INTRODUÇÃO

Nesta tese, refletimos sobre o racismo e a formação profissional de psicólogos, a partir da pesquisa científica, ao mesmo tempo em que dialogamos com nossas experiências/vivências e não apenas as dos participantes colaboradores. Questionamos a maneira como se dá a formação profissional de psicólogos e psicólogas no que se refere à possibilidade de desenvolvimento de habilidades que permitam a esses profissionais atuarem, de maneira eficiente, no combate ao crime de racismo, no contexto brasileiro.

As argumentações tomadas pelo fervor do nosso coração constantemente se materializam em reflexões que se apresentam, ora como desabafo causado pela indignação provocada pela tomada de consciência dos processos de dominação e epistemicídios sofridos pelos afrodescendentes, em grande parte ocasionados pela influência do eurocentrismo e de uma mentalidade forjada sob a égide de impedir a compreensão de como construções sociais influenciam a vida dos indivíduos, de maneira a hierarquizá-los, ao mesmo tempo em que dificultam qualquer possibilidade de um despertar pautado em uma sobriedade racional capaz de leva-los a, como diz Du Bois (2021, p.21) habitar “acima do véu” racial e intelectual, e, a partir desta compreensão, possam tomar atitudes que se distingam daquelas cuja certeza já foi determinada pelos grupos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, tendo como único critério a cor da pele; ora como constatações teóricas que nos permitem estabelecer correlações entre os resultados de estudos que abordam a temática racial e a realidade vivenciada pelas vítimas da discriminação, em diferentes contextos e épocas. Entretanto, não podemos (ou ainda não conseguimos) nos dissociar total e radicalmente de alguns outros elementos formativos oriundos do Ocidente que fizeram (e ainda fazem) parte do nosso processo de formação do eu. Referimo-nos às influências bibliográficas (autores, obras e personagens) que, por mais que sejam consideradas por nós como parte da introjeção do pensamento ocidental na construção do nosso conhecimento, também nos ajudaram a pensar, questionar e problematizar nossa realidade de atuação e pensamento no nosso respectivo lugar social e intelectual, sobretudo quando nos referimos à produção do nosso imaginário, principalmente no que tange à literatura na formação do nosso “estilo”, seja de escrita, seja de formulação de novas e antigas ideias, que tendem a não desaparecer totalmente, mas que se transformam e nos ajudam no caminho que desde cedo escolhemos trilhar.

Como intelectuais, como profissionais e como homens e mulheres atuantes na sociedade, temos, em nossas lentes culturais, a possibilidade de enxergar e traduzir o mundo em volta. O leitor, provavelmente, irá se deparar com diversos questionamentos, alguns sem a devida resposta imediata; outros, com exemplos ou analogias que poderão advir das nossas experiências reais, dos nossos exercícios imaginativos e da pesquisa, onde ficará evidente a influência de obras literárias produzidas pelo sistema eurocêntrico (ao qual, em alguns momentos, dirigimos críticas, em sua maioria, de forma incisiva) que também moldaram nossa construção como intelectual.

“Você é o que você lê” (ou seria o contrário?). Talvez ainda não consigamos refutar a afirmação, mas certamente podemos enxergá-la, ao longo das diversas passagens do texto, quando nos utilizamos de elementos da mitologia ocidental ou de personagens fictícios das histórias que fizeram parte da nossa preparação social, profissional e cultural. Não esperamos que algumas dessas passagens, levando em consideração a natureza do tipo de conhecimento que estamos tentando produzir (ou questionar), sejam tratadas como contradições ou que até mesmo sejam utilizadas como base para questionar ou invalidar o nosso lugar de intelectual afrodescendente, pois pensamos que essas influências também foram importantes para o nosso processo de construção de juízos e talvez até tenham servido de suporte para questionar algumas formas de pensar ou de presumir que algumas ideias, apesar de terem tido a mesma fonte geográfica e cultural, estão sujeitas a diferentes interpretações.

Apegamo-nos a um dos princípios ensinados pelo filósofo e teólogo francês Padre Sertillanges (2019), no seu livro *A vida intelectual*, onde diz ser “preciso conciliar em vez de opor”. Poderíamos afirmar que tão sublime lição foi aprendida a duras penas, já que, em alguns momentos, as críticas lançadas pelos pares e pelos nossos colegas de jornada nos remetiam a um processo em que parecia que precisaríamos abrir mão de alguns elementos considerados importantes na nossa construção para adotarmos radicalmente as posturas e pensamentos que as ideias contrastantes impunham como “regra”, para que pudéssemos receber a “credencial” que nos permitiria ingressar no processo de descolonização, como a recusa do conhecimento de obras de autores pertencentes a grupos não afrodescendentes ou de origem europeia e o desprezo da influência que os povos colonizadores tiveram na nossa formação e, conseqüentemente, na possibilidade de buscar a mesma emancipação que fora negada a muitos povos.

Contudo o que estamos tentando dizer é que, diante dos desafios de buscar a emancipação e reivindicar o direito à dignidade e reconhecimento dos povos expostos ao

processo de colonização e escravização, consideramos que precisaríamos dispor de considerável cautela para que, diante do fervor das nossas indignações e na iminência de aderirmos a posturas cada vez mais incisivas, no que tange às nossas batalhas, não cometamos o erro de *throw out the baby with the bathwater* (jogar fora o bebê com a água do banho). Reconhecemos o valor de tais ideias, mas lembremos que todo e qualquer processo de mudança deve ser realizado tendo como base os princípios que Benda (2007) atribui a um intelectual: a verdade, a justiça e a razão. E é aqui que retornamos ao ensinamento do Padre Sertillanges (2019). Pressupomos que, quando estamos tratando de mudança e formação doutrinal, o procedimento deve ser diferente da mera hierarquização e classificação. Reconhecer o valor das ideias não significa aceitá-las totalmente, mas demonstrar o avanço significativo no processo de desenvolvimento intelectual e humano.

Quando se trata de um assunto delicado como o que tratamos neste estudo, nossos cuidados precisam ser redobrados, já que estamos abordando uma questão que fere a alma, mata o corpo, angustia o coração e aprisiona o pensamento. As diferentes facetas que o problema racial provoca nos sujeitos envolvidos (sejam agressores ou vítimas) implica diretamente na sociedade. Por isso, precisamos, através do diálogo, descortinar algumas questões à medida que tentamos provocar reflexões que nos induzam, pelo caminho do bom senso e do pensamento, a conclusões que nos conduzam à verdade, entendida, aqui, como uma equivalência entre o que se apresenta na realidade e o que se representa na mente sem preconceitos.

Nosso escrito não tem a pretensão de destruir ou invalidar os conhecimentos que foram introjetados como única maneira de admirar o mundo e/ou os fenômenos mentais e sociais contidos nele, mas provocar questionamentos juntamente com a possibilidade de descobrirmos que também existem outras maneiras, outros caminhos para se chegar ao “pote de ouro no final do arco-íris” e que, durante este processo de investigação e autoanálise, possamos descobrir que é possível encontrar o mesmo pote de ouro em diferentes lugares. Talvez o encontremos embaixo de alguma árvore ou, quem sabe, dentro de nós mesmos.

Temos total convicção de que nem sempre conseguiremos seguir à risca as palavras de Sertillanges (2019), mas tentaremos, por meio do extremo esforço, meditar sobre o que diz Du Bois (2021, p. 23), quando este afirma que o processo de tomada de consciência do afro-americano produz uma tentativa de realizar uma fusão com o novo sem que se perca nenhuma das partes antigas: “[...] ele não africanizaria a América, pois os Estados Unidos da América têm muito o que ensinar ao mundo e à África. Ele não

clarearia sua alma negra em uma torrente de americanismo branco, pois sabe que o sangue negro tem uma mensagem para o mundo”. Apesar das falas do autor estarem voltadas para um contexto que tende a se referir à porção subsaariana do continente africano, pressupomos que não estaríamos cometendo um equívoco se, por nossa conta, incluíssemos outras regiões do continente, levando em consideração que a ideia que se busca estabelecer aqui é de que o reconhecimento e compartilhamento das contribuições dos povos que habitam diferentes regiões do globo poderiam construir outras formas de relação que não as de poder e dominação. Buscaremos, na medida do possível e de nossas competências, tratar das questões discutidas neste texto com semelhante cuidado e sobriedade, apesar dos diferentes contextos e natureza dos temas aqui abordados.

Gostaríamos de chamar atenção para o fato de que alguns autores aqui citados podem não fazer parte do *establishment* de pensamento sobre a questão racial ou sobre a formação de psicólogos, mas, ainda seguindo os conselhos de Sertillanges (2019, p. 144), “[...] o que nos interessa então não são os pensamentos, mas sua obra e o que dela permanece”. Para o autor, insistir indefinidamente na procura de diferenças, em alguns momentos, pode ser vão; por isso, devemos procurar pontos de contato para que nossa investigação seja, cada vez mais, fecunda e produza frutos que esperamos ser mecanismos fundamentais no processo de evolução do pensamento daqueles que dela venham a tomar conhecimento. Dito isto, vamos ao texto.

Diante do que fora dito no parágrafo anterior, buscaremos abordar os temas tratados nesta tese de maneira sincera e sob as diferentes óticas dos autores que tratam de fenômenos sociais que podem possuir relações diretas ou indiretas com o racismo e a formação profissional de psicólogos, sem no entanto, negligenciarmos os fatos que possam, ora serem considerados como “menos relevantes”, ora como inexistentes por parte de teóricos e teorias que tiveram a sua gênese fundida no sistema ao qual em alguns momentos, criticamos.

É manifesto que, no Brasil, um dos últimos países a abandonar formalmente o regime de escravização de seres humanos, os desafios para reparar os descendentes das vítimas desse crime parecem cada vez mais complexos. A multiplicidade de fatores que surgiram no período logo após a abolição (como o abandono do Estado, marginalização dos libertos e discriminações e preconceitos) fez com que esses homens e mulheres, anteriormente vítimas do sistema, continuassem sendo prejudicados, desta vez, pela “reestruturação” do modelo escravagista (foi um lapso, quisemos dizer “abolição”).

O racismo, como um sistema capaz de aprisionar a alma e o pensamento humanos sob a pretensa ideia da existência de uma pseudosuperioridade de um grupo social em detrimento da suposta inferioridade de outros, é uma das cabeças ressurgidas depois do vigoroso golpe de uma “heroica” tentativa de aniquilar a Hidra que a escravização transatlântica alimentou por mais de 3 séculos (e continua alimentando). As implicações sociais, mentais e comportamentais que esse tipo de pensamento trouxe para um país que buscava o desenvolvimento nos moldes europeus foram tamanhas, que as ideias discriminatórias acompanhadas pelas construções imaginárias acabaram sendo transmitidas da Europa para o Brasil sem que houvesse nenhuma (ou pouquíssima) preocupação com os povos não eurodescendentes aqui existentes.

Os séculos em que o racismo legalizado vitimou milhões de homens, mulheres e crianças, seja pela privação de direitos sociais elementares para a vida humana, seja através da negação do acesso ao sistema de ensino ou até mesmo as violências deliberadas e justificadas apenas pela ascendência presumida pela cor de pele, produziram, nessa população, lacerações sociais e também na alma, lacerações estas que dificilmente poderiam ser retificadas sem intervenções que ocorressem nas mesmas esferas em que ocorreram.

Na esfera da educação formal, o racismo ainda triunfa, seja pela introjeção de crenças e ideias discriminatórias, seja pela impossibilidade de se produzir um debate acerca do preconceito racial, chegando até mesmo a abrolhar o apagamento e/ou negação das contribuições positivas dos povos africanos e seus descendentes na composição cultural e social do Brasil. Entre esses dispositivos de apagamento, Coelho e Boakari (2013) destacam o uso da linguagem sobretudo no contexto do uso das nomenclaturas para se diferenciar os afrodescendentes de outros grupos racializados.

Essas barreiras “passaram a ser transpassadas” com o surgimento de diversos dispositivos legais que viabilizaram a discussão dessas questões. Nas instituições responsáveis pela formação profissional, como é o caso das universidades, também se constatou a incidência do racismo na educação dos indivíduos que seriam responsáveis por exercer função de técnicos dentro da sociedade. Aqui, voltamo-nos para um desses profissionais cujas habilidades adquiridas durante a formação seriam de importância na manutenção, cuidado e bem-estar da saúde mental das pessoas, o psicólogo.

Tendo em vista a relevância que o psicólogo possui, sobretudo no seu papel de atuação como agente capaz de realizar leituras, análises, interpretações e intervenções sob

as diferentes dimensões que compõem o ser humano (cognitiva, emocional, comportamental, psíquica e social), além das dessemelhantes possibilidades de atuação no que se refere à diversidade de campos de atuação desse profissional, pressupomos que a compreensão da maneira como esses atores operam poderia ser mais bem compreendida se nos voltássemos para o seu processo de preparação profissional. Foi justamente esta premissa que nos motivou a realizar investigações que nos trouxessem um melhor entendimento sobre tal processo.

Durante pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), as questões levantadas e discutidas atravessaram os componentes curriculares dos cursos de formação do profissional em Psicologia. Voltamos o diálogo para algumas das principais Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Piauí. Naquela oportunidade, no ano de 2020, partimos da seguinte questão: que tratamento é dado às questões relacionadas à realidade racial brasileira, nos cursos de graduação de Psicologia, em IES do Piauí? Buscávamos 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 aos racismos (Bethencourt, 2019; Todorov, 1993), discriminações e preconceitos de raça e de cor se apresentavam nos componentes curriculares desses cursos, principalmente nas atividades institucionais, envolvendo ensino, pesquisa e extensão ou qualquer outra atividade que pudesse 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 objetivo geral do estudo foi compreender o tratamento dado à temática racial nos cursos de Psicologia, em IES do estado do Piauí.

Nosso estudo consistiu em uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa na qual analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia de três IES no estado do Piauí (duas públicas e uma privada). Os documentos foram analisados na tentativa de identificarmos, na redação das ementas e nas sugestões bibliográficas dos componentes curriculares, a forma como a temática referente ao racismo era abordada no processo de preparação profissional dos egressos de Psicologia das IES. Apesar de a pesquisa ter se limitado ao currículo explícito, nossos resultados não apenas demonstraram não haver nenhum tratamento objetivo e sistematizado dessas questões nos componentes curriculares que formavam os futuros profissionais, como também nos levaram a pensar

que essa situação de negligência poderia ser bem mais complexa do que imaginávamos, algo que iria muito além da formação e que, conseqüentemente, também reverberaria na atuação profissional e nas relações sociais dos profissionais formados nas IES estudadas.

Nosso estudo apontou que, em alguns momentos, a linguagem adotada na redação dos documentos oficiais que regem o funcionamento dos cursos (PPC e bibliografia sugerida), afastava cada vez mais os estudantes do contato com a realidade racial brasileira, através do viés crítico e reflexivo que a literatura referente ao tratamento dessas questões poderia proporcionar. Poderíamos utilizar, como exemplo, o fato de não termos identificado quaisquer obras que abordassem o racismo pelo viés da Psicologia. Entendemos que essa situação de epistemicídio e silenciamento epistêmico de autores que trabalham as questões raciais soam como ecos de um racismo estrutural (Almeida, 2019) que ainda parece possuir como “quartel general” algumas instituições acadêmicas do país.

Esses dados nos permitiram pensar que, levando em consideração a importância da atuação profissional do psicólogo diante dos desafios sociais do país, que o problema racial de qualquer sociedade não deveria se configurar como uma questão de interesse exclusivo do público-alvo da discriminação e que, para muitas pessoas, o racismo faz com que toda a sociedade seja prejudicada nos âmbitos político, social, cultural, educacional, econômico e psicológico, ao serem privados da exposição acadêmica aos fenômenos sociais do país, os egressos desses cursos terão muitas dificuldades para compreender a maneira como os racismos podem influenciar a vida dos seus assistidos. Podemos tomar como exemplo o campo da saúde mental, onde as conseqüências geradas pela exposição aos racismos podem ser devastadoras, para vítimas e agressores. Nesse caso, o próprio desconhecimento do que se entende por racismo já pode ser um possível gatilho para o aparecimento ou potencialização dos sintomas cognitivos, emocionais e comportamentais que podem surgir no cenário clínico, escolar, organizacional ou em qualquer área de atuação profissional do psicólogo. Alguns desses sintomas já foram discutidos em nossos estudos anteriores (Silva, A., 2023), onde apontamos que algumas dessas desordens no campo físico e emocional que podem gerar atitudes destrutivas para a própria vítima e para terceiros.

O que é racismo? Autores como Bithencourt (2018), utiliza o termo no plural para retratar que em diferentes épocas entre diferentes povos, apesar de possuírem especificidades na organização e manifestação, os racismos podem ser considerados como invenção social para fins de dominação e conservação das relações de poder entre os grupos sociais racializados. Foi nesse sentido que, no Brasil (e em outros lugares do

mundo), esse crime se desenvolveu em paralelo com os mecanismos e instituições que formam a estrutura social, fazendo da questão racial um problema também estrutural. Como consequência dessa relação, os racismos estão presentes em todas as instituições que compõem a sociedade e, portanto, podemos presumir que o racismo é social. Com base nessas ideias, pensamos ser importante que essa condição estrutural dos racismos reflète diretamente nas relações internas e externas das instituições sociais responsáveis por boa parte da formação do indivíduo como membro de uma sociedade, como a família e a escola, de tal modo que é nessas instituições também que se aprende a ser racista (Fanon, 2008).

Por racismo estrutural, compreendemos um sistema em que a “lógica” do racismo está enraizada no cerne de todas as instituições sociais, nas práticas, no imaginário e na cultura (do país), produzindo crenças sobre a naturalidade da hierarquização de raças sociológicas que, por sua vez, alimentam uma ideologia que é, em grande parte, utilizada para justificar ou negar (quando conveniente) a presença de agentes racistas, fazendo com que o problema permaneça, mas sem culpados. Este caráter estrutural faz com que a discriminação e o preconceito sejam elementos onipresentes na vida social, estando presentes na linguagem verbal e não verbal (com palavras e gestos depreciativos relacionados à cor da pele), na cultura, ou seja, nas produções humanas, na música, nos livros, nas escolas, nas universidades, nas leis, nas práticas cotidianas, na forma de pensar, no imaginário social ou em qualquer outro campo de convívio humano dentro da sociedade.

Além de Fanon (2008; 1968), M. Silva (2011) e J. Santos (1984) alertaram para o fato de que a exposição aos racismos pode acarretar o surgimento de doenças no âmbito psicológico (favorecendo o aparecimento de psicopatologias), comportamental e psicossocial nas vítimas e nos agressores. Essas produções poderiam servir como provas cabais de que a ciência, por diversas vezes, já atestou que o racismo é um complexo fenômeno social destrutivo para a vida das pessoas, então, o que impediria que essa problemática fosse amplamente divulgada e discutida?

Em trabalhos anteriores (Silva, A., 2023), apontamos as diversas desordens mentais e sociais que a exposição ao racismo pode ocasionar nas suas vítimas, além de advertir dos possíveis indicativos da presença de patologia nos agressores. Citamos os estudos de Akbar (2004) e Fanon (2008), cujas ideias corroboraram nossa tese. Supomos que tanto as situações de violência e discriminação racial quanto os mecanismos de defesa desenvolvidos para tentar se esquivar deste tipo de tratamento (nesse caso, o processo de

embranquecimento) ainda são alguns dos principais fatores de adoecimento e disfunções na saúde mental de afrodescendentes.

Nossas ideias acerca do racismo como fator causador de adoecimento das vítimas têm ganhado mais força à medida que acompanhamos a negligência epistêmica que a temática racial sofre no que tange ao interesse das instituições responsáveis pela preparação profissional de psicólogos. Se partirmos dessa premissa e junto a ela considerarmos que o racismo, além de um fator de adoecimento, é considerado um crime tipificado na lei 7.716, cuja prática se estabeleceu através do aprendizado sistematizado com o intuito de atender aos interesses de organizações sociais, políticas e econômicas, e que essas organizações se empenharam em produzir, no imaginário social, um imaginário também racial (que se baseia em uma predeterminação de características comportamentais, cognitivas e psíquicas pautadas apenas no presumido pertencimento racial do indivíduos) capaz de racializar, estereotipar, encaixotar, inventar e introjetar crenças no cerne do pensamento e da alma de um povo, tendo como consequência o surgimento de sentimentos de maior e menor valia, ou de emoções que se apoiam em complexos de inferioridade e superioridade como prismas para a leitura da realidade, talvez possamos entender a função que tal sistema tem na produção do adoecimento mental de todas as pessoas expostas a esta situação levando em consideração que numa sociedade racista, todo mundo é afetado de uma forma ou de outra o que inclui tanto os agentes quanto as vítimas.

Diante deste panorama, é mais do que esperado que os sintomas gerados pela condição de sofrimento prolongado e sustentado reflitam também em outras esferas sociais, como educação, moradia, pobreza e saúde, de tal forma que a prova do que acabamos de proferir podem ser facilmente verificadas e demonstradas através dos levantamentos de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No que se refere a implicação das práticas racista na saúde mental das vítimas, podemos citar o estudo realizado por Silva e Oliveira (2021), baseado em dados oficiais do Ministério da Saúde, que aponta que os jovens, sobretudo os jovens afrodescendentes, compõem um dos grupos vulneráveis mais afetados pelo suicídio no Brasil. Para os autores, esses dados estariam relacionados, principalmente, ao preconceito, à discriminação racial e ao racismo estrutural contra afrodescendentes.

Silva e Oliveira (2021) ainda citam dados do relatório *Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros: 2012 a 2016* (Ministério da Saúde, 2018). Segundo o relatório, no Brasil, de 2012 a 2016, ocorreram, em média, 11 mil suicídios na população

geral e 3.043 suicídios entre adolescentes e jovens, colocando o suicídio como a quarta causa de morte. Em 2012, a taxa de mortalidade por suicídio foi de 4,88 óbitos por 100 mil, entre adolescentes e jovens afrodescendentes, e aumentou 12%, alcançando 5,88 óbitos por 100 mil, em 2016. O documento citado mostra que, entre 2012 e 2018, “[...] a proporção de suicídios entre afrodescendentes aumentou em comparação às demais (cor/raça) subindo de 53,3% em 2012 para 55,4% em 2016” (Ministério da Saúde, 2018, p. 23). O mesmo estudo aponta que, entre as principais causas de suicídio entre jovens afrodescendentes, estavam **o não lugar, a ausência de sentimento de pertença, o sentimento de inferioridade, a rejeição, a negligência, o sentimento de incapacidade e o isolamento social** (Ministério da Saúde, 2018).

O levantamento e a análise sistemática realizados por Silva e Oliveira (2021) sobre publicações científicas e documentos oficiais que discutiam a saúde mental de afrodescendentes na sociedade brasileira, utilizando-se de marcadores de buscas textuais que remetiam às palavras **Psicologia e saúde mental de negros(as)**, revelaram algumas tendências que se referem à Reforma Psiquiátrica, à violência de gênero, ao atendimento psicoterapêutico (cor/raça), à produção de conhecimento, à migração e à coleta de dados étnico-raciais (cor/raça).

A primeira tendência gira em torno do que poderíamos chamar de “despersonalização da pessoa com transtorno mental”, o que, para Silva e Oliveira (2021), soa como uma mera falta de sensibilidade étnico-racial na rede de atenção psicossocial e que deveria demonstrar a necessidade de acolhimento do sofrimento de quem é vítima do racismo. Embora concordemos, parcialmente, com as palavras dos autores como exercício reflexivo, atrevemo-nos a pensar numa tentativa de ampliar ainda mais as problematizações já formuladas e dizer que talvez a gênese da questão não parta da “falta de sensibilidade”, já que, para nós, esta última é tão somente uma ramificação dentro de uma infinidade de outras que surgem, atuam e pulsam como sintomas sociais em diversas esferas da vida humana e social, o que nos faz lembrar da figura de Yggdrasil (árvore do mundo retratada na mitologia nórdica) cujas raízes permanecem profundas e invisíveis, ao mesmo tempo em que seus galhos percorrem todos os *sete reinos*. Quando nos remetemos à questão racial no Brasil, não é difícil perceber que ramificações do problema racial brasileiro (preconceito, violência, desigualdade, epistemicídio e tantos outros) repousam sobre um alicerce que, constantemente, se confunde com os fundamentos, justificativas, crenças e imaginários que sustentam as ideologias que guiam e orientam as relações de poder entre grupos sociais inventados e racializados.

A insensibilidade, a negação, o abandono, o esquecimento ou a indiferença são sintomas e não a causa da doença que ora não conseguimos ver, ora não queremos ver e que, na maioria das vezes, se manifestam sob a forma das agruras sociais das quais o afrodescendente brasileiro vem sendo vítima por séculos. Pensamos que, para que não nos percamos pelo caminho de volta ao problema, teríamos de enxergar o que não está visível aos olhos destreinados ou desatentos. O que estamos querendo dizer é que as raízes mantêm uma árvore viva e presa ao chão, não seus galhos. Do mesmo modo que, no caso do racismo, não são os sintomas visíveis que devem ser os únicos combatidos, precisamos também aprender a olhar para os elementos que não podem ser vistos, quando tendemos a utilizar somente os olhos da “razão”, principalmente se as lentes desta razão foram forjadas pelo colonizador ou por quem a escravização e o racismo contra afrodescendentes e outros grupos marginalizados favoreceram (e ainda favorecem).

Na segunda tendência encontrada nos estudos que tratam da saúde mental de afrodescendentes, Silva e Oliveira (2021) chamam a atenção para o que denominam de microagressões (comportamentos verbais ou não verbais de caráter depreciativo sutil que podem ser conscientes ou inconscientes) raciais de gênero na saúde mental. Nesta perspectiva, esses fatos são refletivos diretamente nas estatísticas e marcadores de violência social do país, apontando que a população afrodescendente ainda é a parcela que mais está exposta a esse tipo de condição.

Na terceira e na quarta tendências, os autores abordam para um ponto que consideramos de extrema relevância para nossa discussão; referimo-nos ao atendimento terapêutico destinado a afrodescendentes, sobretudo quando a queixa tem como gênese a violência racial. Segundo os autores, a transferência inter-racial no processo terapêutico e a falta de formação do psicoterapeuta para atender clientes negros contribuem para que pacientes tenham suas demandas negligenciadas. Esses dados nos permitem afirmar que, quando se trata do cuidado da saúde mental da população afrodescendente brasileira, seria muito pouco provável que os profissionais de Psicologia conseguissem realizar intervenções e análises precisas sem que tenham tido, em suas formações, um resgate epistemológico das produções bibliográficas sobre o tema. Essa realidade nos remete quase que instantaneamente aos pressupostos de um estudo anterior em que questionávamos se a maneira como ocorria a formação de psicólogos no Piauí possibilitava uma atuação profissional sobre uma realidade racial que parecia ser explicitamente desconhecida ou negada pelas instituições responsáveis pela formação acadêmica desses profissionais (Silva, A., 2023).

Nossas ponderações apontaram para uma realidade ainda mais agravante da que supúnhamos anteriormente, ou seja, que qualquer negligência de instrução acadêmica no tratamento das questões raciais ocorria de maneira involuntária ou até mesmo na presença de uma ignorância epistêmica em relação às informações e ao conteúdo que abordassem a questão racial (além da realidade que se vê todos os dias em qualquer lugar do país, no entanto só é perceptível para pessoas avisadas e conscientes da violência racial) ou até mesmo de dispositivos oficiais, tanto dos órgãos reguladores da profissão, quanto do Ministério da Educação (MEC). No entanto, com a gama de conteúdos, referências técnicas, livros e artigos de livre acesso, pressupomos que talvez essa ignorância seja proposital, voluntária e, em alguns casos, sistematizada e apoiada por aqueles que conscientemente desejam manter o epistemicídio operante.

Baseamo-nos nos resultados de nosso estudo que apontaram para o fato de que, mesmo depois de vários anos após a formalização de diversos dispositivos oficiais com recomendações que orientavam a maneira de lidar com a questão racial (CFP, 2002; Brasil, 2003; Brasil, 1989; Brasil, 2010), o esquecimento e a negação do tratamento dessa questão ainda persistiam quase que sem alteração notória nas esferas de formação acadêmica e preparação profissional de psicólogos. Esse dado nos permite elaborar novas questões: estamos formando psicólogos para quê? E para atuar em que realidade? Com quais sujeitos?

Nossa pesquisa sobre a temática racial nos cursos de graduação de psicologia (Silva, A., 2023) descortinou uma possibilidade de adentrar em um caminho sem volta, capaz de conduzir-nos ao alcance da capacidade de desarmar alguns argumentos constantemente utilizados pelos que, por algum motivo sombrio ou patológico, ainda insistem em falas e atitudes apoiadas em uma lógica, no mínimo, suspeita, tanto pelo seu teor irracional, quanto pela dissociação que esta parece ter da realidade apoiada pelo empirismo e na vivência cotidiana de milhões de homens e mulheres e constantemente comprovada em documentos oficiais. Após os resultados da pesquisa mencionada, conseguimos argumentar que a ignorância epistêmica não mais poderá ser admitida como principal justificativa das pessoas que, como citado anteriormente, por algum motivo, sujeitam-se a ir contra a verdade e que, por meio da “dissonância cognitiva”, continuam mantendo suas fantasias ou indiferenças sobre a questão do racismo, mesmo que isto se dê à custa do sofrimento alheio.

Nesse sentido, mais uma vez, voltamos a questionar a formação acadêmica, agora, talvez com argumentos mais firmes cujo uso inteligente e perspicaz nos

possibilitariam penetrar de maneira sutil no local afetado pela enfermidade e realizar incisões cirúrgicas mais precisas nas tentativas de retirada do que Vala e Pereira (2012) consideram um vírus instalado em um paciente e que é capaz de se espalhar rapidamente e infectar outras pessoas. No nosso caso, o vírus se refere ao racismo; o paciente, uma sociedade racista, a educação formal institucionalizada e os sujeitos que a compõem.

Durante nossa jornada, ainda teremos de enfrentar as resistências desse corpo que, devido ao longo período de exposição, passou a reconhecer a doença como parte fundamental de si e, por isso, negará a mudança na sua configuração física e funcional e, por esse motivo, apoiar-se-á em uma resistência implacável que, em alguns momentos, não atenderá nem aos efeitos das principais medicações (a lógica e o bom senso). Pautados por dados semelhantes aos apresentados por Silva e Oliveira (2021), então tentaremos tratamentos alternativos que se baseiem, primeiro, na compreensão das motivações e, logo em seguida, na sua ressignificação.

É sobre estas ideias que buscaremos, através da pesquisa científica, produzir os conhecimentos necessários para que consigamos construir reflexões que nos auxiliem em uma aparentemente simples compreensão: muito mais importante do que respondermos as perguntas já formuladas é desenvolvermos a capacidade de formular novas questões e, assim, continuar questionando na tentativa de estabelecer uma melhor compreensão do problema.

O período pandêmico enfrentado pelo mundo, entre 2020 e 2023, obrigou-nos a nos reorganizarmos e nos reinventarmos de algumas maneiras, sobretudo para que pudéssemos nos adaptar às estratégias de isolamento social impostas pelos órgãos de saúde. Vimos, nesta situação, a oportunidade de, por meio deste tipo de fazer pesquisa, realizarmos um estudo que pudesse transcender as barreiras físicas de algumas regiões e, assim, ampliar a variedade da nossa diversidade de participantes, podendo, dessa maneira, contar com colaboradores de outros estados do Nordeste do Brasil (o que seria bem mais desafiador de ser feito presencialmente). Diante de tais circunstâncias, optamos por realizar um trabalho cuja natureza qualitativa nos permitiu estabelecer contato com os participantes de maneira predominantemente virtual.

Em suma, pressupomos que o compartilhamento de experiências e dos resultados deste estudo poderão nos proporcionar uma compreensão aprofundada dos mecanismos sociais, em especial, educacionais, que podem contribuir para que sejamos capazes de avistar maneiras mais inovadoras de utilizar fatores antes desconhecidos, como elementos/procedimentos educativos de inestimável valor dentro dos processos de

formação profissional, que poderiam se estender para além da formação de psicólogos, estabelecendo-se também como alternativa para outros profissionais, aumentando, assim, a esperança/expectativa de fazer do combate ao racismo um ideal unânime e permanente entre todos os componentes da sociedade.

Este escrito é uma tentativa de buscarmos concretizar as pretensões (ou pelo menos a maioria delas) que mencionamos a pouco, e por este motivo, elaboramos um documento cuja tese está organizada em oito capítulos nos quais situamos o leitor na problemática das relações raciais e a formação de psicólogos, baseada em discussões que vão desde as concepções de diferentes autores que trabalham a temática sob diferentes perspectivas e as percepções subjetivas dos participantes até as nossas próprias compreensões. Desde o título até os capítulos subsequentes, nos comprometemos em produzir reflexões que nos levassem ao desenvolvimento de um pensamento crítico, mas que estivesse atrelado às nossas realidades acadêmicas, profissionais e pessoais.

O título escolhido “**Desafios e motivações de profissionais afrodescendentes da psicologia na luta contra o racismo**”, nos remete a primeira problematização deste estudo: seriam desafios e motivações ou motivações e desafios? No contexto dos profissionais que optaram por trabalhar com a questão racial, qual desses elementos teria vindo primeiro?

Foi a partir dos desafios que esses profissionais desenvolveram suas motivações ou, foi somente após terem construído suas motivações, que se depararam com os desafios? Em outras palavras, estamos tratando de uma questão estrutural (que se alastra através dos séculos) ou é uma condição geracional (que pode sofrer transformações de acordo com as evoluções sociais dos indivíduos)? De fato, esse assunto pode ter alguma semelhança com outros debates cuja natureza paradoxal ainda acalora muitos debates, sobretudo no campo da epistemologia de modo que não é raro depararmo-nos com questões de natureza análoga: a prática gera a teoria ou seria o contrário? Esperamos que a leitura desta tese, ajude o leitor a tirar suas próprias conclusões ainda que tenhamos nos posicionado ao longo das nossas argumentações.

Nesse percurso explicativo, utilizamos exercícios imaginativos e a reflexão crítica, para adentrarmos no universo das questões raciais, sobre o qual nos debruçamos na tentativa de compreender os processos formativos que motivaram psicólogos e psicólogas afrodescendentes a decidirem abordar a temática racial dentro dos seus diferentes campos de atuação profissional.

Os capítulos estão organizados de maneira que pudéssemos, desde o início das nossas discussões, proporcionar ao leitor uma experiência na qual este pudesse se aproximar ao máximo das ideias, sentimentos e desafios que vivenciamos ao longo de todo o processo de planejamento, desenvolvimento e escrita da tese.

No segundo capítulo — *Psicologia social na compreensão e no combate ao racismo* —, apontamos algumas teorias da Psicologia Social que se obstinam, através de inúmeros estudos, a compreender e explicar o racismo, a discriminação e o preconceito, sob suas várias facetas e mecanismos de operação na sociedade. Abordamos desde ideias mais disseminadas sob a égide de teorias “clássicas” até estudos mais recentes, todos tendo como objeto central de investigação e problematização das diferentes configurações da questão racial. Transitamos por estudos realizados em diferentes contextos e épocas na tentativa de refletir sobre a maneira como a problemática do racismo supera as barreiras do tempo e do espaço para continuar discriminando e desumanizando. Além disso, fazemos apontamentos sobre os avanços nas interpretações e compreensões desse crime à luz de teorias da ciência psicológica.

No terceiro capítulo — *A função social da educação escolar sobre os processos de formação e no debate da questão racial brasileira* —, discutimos a maneira como o panorama atual da educação escolar contribui para que haja empecilhos epistêmicos e estruturais que contribuem para que a questão racial não ocupe um espaço de maior relevância na formação de pessoas que participam dessas instituições. Além disso, apresentamos a experiência como um importante componente formativo. Nossas discussões buscam conduzir o leitor a reflexões sobre a possibilidade da existência de uma “educação formacional”, conceito este que, embora esteja na sua fase inicial de formulação, durante as nossas elaborações teóricas, buscamos incansavelmente construir argumentos que justifiquem as razões pelas quais se sustenta nossa afirmativa.

No quarto capítulo — *Conhecimento por presença? A atuação de intelectuais afrodescendentes como possibilitadores de uma nova experiência sociorracial* —, debruçamo-nos sobre o papel dos intelectuais afrodescendentes na construção e no apoio de estratégias de emancipação social. Utilizamos como contexto para as nossas discussões as realidades estadunidense e brasileira, nas primeiras décadas do século XX. Abordamos como a experiência fraternal possibilitou meios para a construção de uma consciência baseada na ajuda mútua e na emancipação dos indivíduos pertencentes a grupos raciais marginalizados.

No quinto capítulo — *Caminhos e possibilidades da pesquisa*, apresentamos os aspectos metodológicos do trabalho e oferecemos ao leitor uma visão detalhada de todo o percurso de execução deste estudo, além de explicitar cada uma das decisões que tomamos, desde a escolha dos instrumentos e tecnologias para a construção de dados até as técnicas empregadas na análise dos mesmos. Todas as explicações das nossas pretensões são justificadas pelos motivos e aspirações pessoais, sociais e éticos.

No sexto capítulo — *Resultados e discussões: O que dizem/ ensinam os participantes* — concentramos nossas discussões nas análises referentes às falas dos participantes durante as entrevistas. Os dados construídos são materializados em concepções subjetivas dos participantes e das nossas próprias experiências como autor e pesquisador, mas se cruzam com as teorias apresentadas ao longo deste escrito, tendo como guia o objetivo da pesquisa de compreender, nas experiências relatadas, fatores que levaram alguns psicólogos a atuarem profissionalmente diante das questões raciais numa sociedade declaradamente racista, como a brasileira, no contexto nordestino. Apresentamos os eixos de discussão sob os quais foram realizadas as análises dos diferentes temas abordados, identificados e organizados em grupos temáticos. Dito isto, apesar do risco de parecermos redundantes, começamos pelo início, isto é, pelos caminhos que tivemos de percorrer para que pudéssemos chegar a esta possibilidade de pesquisa.

No sétimo capítulo — *A questão racial na formação de psicólogos: possibilidades de uma política de educação e saúde social* — refletimos sobre a função educativa que a implantação de uma abordagem mais explícita e diretiva da temática racial teria no contexto da preparação profissional de psicólogos, possibilitando a abertura de caminhos para que pudéssemos pensar o combate ao racismo dentro dos processos formativos de diversas áreas (que não se limitam à Psicologia) como uma política de educação e saúde social. Para isso, abordamos algumas características do racismo brasileiro e a sua histórica e estreita relação com a Psicologia no Brasil.

No entanto, antes mesmo de iniciarmos, acreditamos dever, primeiramente, explicitar alguns dos desafios enfrentados na nossa jornada como pesquisador afrodescendente interessado na temática racial que, em muitas situações, nos exigiram habilidades consideradas por nós como heroicas.

1.1 PESQUISAR A TEMÁTICA RACIAL: UM ATO DE HEROÍSMO?

O relato que faremos, a seguir, é somente um fragmento, se comparado a todo o processo que enfrentamos durante o nosso percurso no fazer da pesquisa. Nossa intenção não repousa em uma tentativa má intencionada para, de alguma maneira, ferir ou invalidar o rigor de alguns procedimentos que, quando tomados de maneira ética, impessoal e humana, potencializam a natureza científica das nossas discussões, críticas e descobertas. Nosso objetivo maior é fazer destas experiências (em alguns momentos, pouco agradáveis) pontos de partida para reflexões que nos ajudem a entender como alguns mecanismos (des)incentivadores operam, sobretudo em um contexto em que a simples pretensão de gerar trabalhos que abordam o tema racial parece despertar naturalmente, nas mentes e instituições em que o imaginário racial gerado por séculos de discriminação e preconceito enraizou muito bem seus vestígios (em muitos casos, disfarçando-os de maneira tão dissimulada que produz dúvida sobre a sua existência e reais intenções), uma resistência titânica capaz de não ceder à lógica, ao bom senso e à razão.

Em muitos momentos, os entraves na nossa jornada nos remetiam à peleja enfrentada por Odisseu, na tentativa de voltar para casa. Nossas experiências não alcançaram *status* tão dramático quanto a tragédia do herói de Ítaca, mas, com toda a certeza, igualam-se em termos de despendimento de esforço, paciência e perseverança diante das diversas situações com as quais nos deparamos (e que ainda continuam) nas tentativas, não de chegar à casa, mas de nos aproximar da verdade. Diferente de Ulisses, não precisamos enfrentar ciclopes, mas batalhamos contra o pensamento preconceituoso e racista; não tivemos de resistir ao canto de sereias, mas fomos afrontados com promessas inebriantes e narrativas contraditórias que só existiam para ludibriar os que preferem acreditar na aparência ou na “democracia racial”; não tivemos de encarar gigantescos monstros, como Cila e Caríbdis, mas precisamos, constantemente, enfrentar todo um sistema que se estruturou na nossa sociedade.

A culminância da união de nossos esforços físicos e mentais somados ao auxílio de seres que tivemos a felicidade de encontrar durante o nosso fazer-pesquisa, nos trouxe até o final (ou início?). As renúncias; os convites recusados; o descrédito de alguns dos pares; os entraves burocráticos; e as dificuldades na escolha, na construção e na execução de cada etapa do trabalho (que exigiram tanto de nós, que, em muitos momentos, o cansaço da mente e da alma nos impôs a necessidade de uma desaceleração no ritmo de trabalho) fizeram com que, ao longo da nossa peleja como pesquisador, psicólogo e

homem afrodescendente, percebêssemos que todos esses desafios só poderiam se comparar, em grandeza, complexidade e profundidade, à nossa vontade de fazer o que precisava ser feito.

O nosso triunfo, no entanto, não consiste no tão sonhado retorno ao reino e reivindicação do trono e de terras; pensamos que nossa vitória repousa na possibilidade de podermos partilhar experiências e conhecimentos que conduzam outros corajosos a enveredar por um caminho semelhante, o caminho da descoberta e da ciência. Apesar dos diversos desafios e perigos que esta estrada possa oferecer, estamos convictos de que o prêmio final sempre será libertador, tanto para o pesquisador, quanto para quem os resultados da sua pesquisa são destinados; no nosso caso, acreditamos fortemente que será toda a sociedade brasileira, mesmo que ainda nos perguntemos sobre a real funcionalidade de alguns processos burocráticos dessa sociedade.

1.2 DAS BUROCRACIAS... NECESSÁRIAS?

Antes de iniciarmos o rito acadêmico que consiste em uma descrição detalhada dos procedimentos, natureza, abordagem, método, lócus, partícipes, critérios de escolha e de exclusão, dos artifícios de acesso, construção, análise e discussão de dados, assim como determina o manual de um “bom pesquisador”, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre nossos outros “procedimentos” que, embora pareçam simples e menos importantes, sempre nos ensinam algo, mesmo que esses ensinamentos, às vezes, sejam expostos como sendo a “parte chata” do processo. Referimo-nos aos hercúleos desafios encontrados durante a nossa peleja para conseguir permissão para a realização deste estudo.

Para nós, esta situação já deveria ser familiar, pois já havíamos tido experiências semelhantes enquanto executávamos a nossa pesquisa de mestrado (Silva, A., 2023). Na ocasião, tivemos alguma dificuldade para nos fazer entender e em compreender algumas das exigências do órgão responsável por conceder “autorização” e, em alguns casos, a “validação”, a execução e credencial que atribuía ao nosso trabalho a “cientificidade” necessária para que o estudo pudesse seguir adiante. Todas essas atribuições se resumiam na verificação do que compunha o trabalho analisado, no que tange às questões estéticas e ideológicas (foi um lapso, quisemos dizer éticas e lógicas).

Em meados de 2019, tentávamos realizar uma pesquisa documental em arquivos públicos de livre acesso. Depois de uma série de exigências sem sentido e, ao mesmo

tempo, resistência em nos conceder “autorização” (parecer do CEP) para a realização do nosso estudo, apesar de diversas tentativas de explicar a situação e o caráter de urgência daquele documento para que pudéssemos, dentro das regras do programa o qual fazíamos parte, realizar o estudo ao decorrer de mais de um ano e meio, apenas no dia seguinte a defesa oral do trabalho, recebemos o documento via e-mail. Mesmo que estivéssemos comprometidos em não atrasar os prazos pré-estabelecidos para o início do nosso trabalho, essa realidade se tornou cada vez mais inevitável, apesar das nossas inúmeras tentativas de explicar e justificar a situação em que nos encontrávamos (estarmos sendo impedidos de prosseguir com nosso estudo por causa da exigência de uma autorização institucional que não se aplicava ao acesso a documentos de livre acesso ao público mas que, ainda assim, era um condicionante para que pudéssemos prosseguir com o nosso estudo. O que mais nos chamava atenção, além de todo o constrangimento, era que a instituição que exigia a autorização era a mesma responsável por emitir o documento e, mesmo assim, continuava negando este acesso aos pesquisadores.

Poderíamos até pensar nesta situação como um caso isolado, afinal de contas, apesar do teor da nossa pesquisa possuir um enorme potencial para gerar incômodos, tentamos interpretar essa fatídica situação como apenas mais um resquício do mar de “burrocracia” em que algumas instituições brasileiras encontram-se submersas (outro lapso, quisemos dizer burocracia). No entanto, no Curso de Doutorado, algo estranhamente semelhante aconteceu conosco, quando estávamos, mais uma vez, submetendo nosso estudo ao crivo dos “pares”. Sempre tivemos todo o cuidado em realizar todos os procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), entendemos a importância do Sistema CEP/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa com Humanos (CEP/Conep) para evitar que pessoas sejam utilizadas como cobaias em pesquisas sem controle ético, como já ocorreu no passado. Entretanto, não podemos concordar com o que, para nós, soa como um tipo de nebulosidade nos critérios de definição sobre quais trabalhos são “mais científicos” do que outros, pelo simples fato de não atenderem às mesmas exigências de trabalhos com natureza e propostas metodológicas diferentes, devido às características do tema central.

Nesta nova experiência, iniciamos pela organização de todos os documentos necessários para a submissão do protocolo de pesquisa ao CEP/UFPI. A primeira resposta que recebemos foi a indicação da falta de “documentos”. Corrigimos a falha e, na segunda tentativa de submissão, mais uma vez houve a mesma indicação, agora em relação ao currículo Lattes desatualizado. Atualizamos o currículo e prosseguimos para mais uma

submissão. Ao recebermos o novo parecer, mais uma vez a exigência de atualizar o currículo, o que não entendemos, uma vez que já havíamos sanado essa pendência. Tentamos contato com o CEP, mas não obtivemos retorno. No primeiro momento, pensamos em esperar, mas o receio de estarmos perdendo tempo foi mais forte do que a paciência exigida, então realizamos uma nova submissão, colocando o mesmo documento que já fora atualizado e submetido antes. O resultado desta tentativa veio um mês depois com mais uma rejeição, agora sob outro pretexto, o de que deveríamos enviar um roteiro de entrevista (mesmo tendo explicitado a utilização da entrevista narrativa e os procedimentos metodológicos que não se baseariam em uma conversa diretiva, pelo menos não guiada por um roteiro estruturado). Justificamos a nossa escolha metodológica e, mesmo assim, nossa proposta foi rejeitada. Elaboramos o roteiro exigido e, na esperança de que desta vez receberíamos o tão esperado parecer para iniciar os trabalhos, deparamo-nos com mais uma rejeição, agora alegando que os riscos da pesquisa deveriam ser evidenciados. O que mais nos causou indignação foi o fato de esta exigência não figurar nos pareceres anteriores.

Em resposta, explicamos que o nosso estudo, por se tratar de conversas virtuais sobre um assunto do cotidiano dos participantes em que estes iriam escolher os conteúdos abordados na conversa acerca das suas experiências profissionais, não apresentaria risco ao colaborador, uma vez que ele seria um agente ativo do processo e que, ao menor sinal de desconforto, ele próprio teria plena e total liberdade de encerrar a conversa. No nosso entender, essa justificativa já seria mais do que suficiente, no entanto, outra vez recebemos um parecer apontando a mesma pendência. Já estávamos sem saber o que fazer, quando uma colega nos deu uma dica da seguinte forma: “Diz que vai ter risco e se acontecer algo vocês vão fazer...”. Então, ela nos enviou um modelo que, apesar de não parecer adequado ao nosso tipo de trabalho (o que não significa que não teria utilidade, em outros contextos), de bom grado, apenas “copiamos” e “colamos” o texto, assim como ela apresentara no seu trabalho de natureza e proposta metodológica bastante divergentes do nosso. E, como em um “passe de mágica”, em meados de 2023, tivemos o nosso projeto de pesquisa aprovado com o número de identificação do Parecer 5.968.407.

Em suma, depois de todo esse percurso, finalmente conseguimos a autorização/validação para iniciar os procedimentos que viabilizassem a execução da nossa pesquisa, o que significou a superação de uma etapa que, por mais desafiadora que tenha sido, ainda pairava apenas na esfera burocrática. Nossas empreitadas metodológicas serão mais aprofundadas no capítulo 5.

Por meio de nossos questionamentos, tentamos produzir reflexões que nos ajudassem a relacionar os desafios de não apenas fugirmos de uma compreensão unívoca e inflexível do que entendemos como educação, mas também abrirmos possibilidades para um debate que nos permita pensar sobre os objetivos e intenções dos processos educativos dentro de uma sociedade racista na qual a discriminação e o preconceito possuem como característica o fato de serem mecanismos estruturais e presentes em seus vários setores.

Embora tenhamos concentrado nossos esforços na problematização das esferas da formação profissional, tendo como ponto de partida a formação de psicólogos, estamos convictos de que essas reflexões poderiam também se estender a outras áreas do conhecimento. No entanto, na premissa de continuarmos pensando sobre estas questões ainda no campo da ciência psicológica, a seguir, apresentaremos uma discussão voltada para a maneira como alguns estudos e teorias da Psicologia Social vêm tratando as questões relacionadas ao racismo.

2. PSICOLOGIA SOCIAL NA COMPREENSÃO E NO COMBATE AO RACISMO

Neste capítulo, abordamos algumas teorias da Psicologia Social sobre o racismo, a discriminação e o preconceito sob suas várias facetas e mecanismos de operação na sociedade. Refletimos sobre ideias mais disseminadas sob a égide de teorias “clássicas” e estudos mais recentes, ambos tendo como objeto central de investigação e problematização as diferentes configurações da questão racial. Transitamos por estudos realizados em diferentes contextos e épocas na tentativa de pensar sobre a maneira como a problemática do racismo supera as barreiras do tempo e do espaço para continuar atuando. Pesquisas realizadas no Brasil, nos Estados Unidos e no Reino Unido, grande parte no contexto universitário, nos permitem discorrer não apenas sobre o papel da universidade na formação acadêmica do indivíduo, mas também na responsabilidade que esta instituição possui no fomento de uma educação que vai muito além da produção de conhecimento, incluindo o incentivo da conscientização e da justiça social e racial em seus mais diversos contextos. Perseguiamos a resposta para uma de nossas inquietantes perguntas: quais as novas/velhas compreensões da Psicologia acerca do racismo e do combate a esse crime? Que possibilidades de intervenção vêm sendo elaboradas pelas inovações da ciência psicológica no debate acerca dessa problemática?

Tratamos, também, da importância que a exposição de debates com pautas raciais pode ter no desenvolvimento não apenas de uma identidade profissional e acadêmica, mas também cidadã. Esperamos poder proporcionar, por meio da reflexão e da exposição histórica dos dilemas sociais, uma possibilidade de intervenção na nossa atuação social. Esta pode ser possível, se partimos de uma consciência antirracista.

2.1 PSICOLOGIA SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO DE UMA DINÂMICA SOCIORACIAL

Torres e Camino (2023) apontam que a Psicologia Social não nasceu de um único projeto ou de uma única definição, tampouco vem se desenvolvendo de forma linear. Os autores afirmam que esta área da Psicologia possui diversas influências teóricas que se ramificam em diferentes concepções acerca dos fenômenos estudados. No entanto, na tentativa de buscarmos uma compreensão comum que nos auxilie em nossas reflexões, baseamo-nos na ideia de Camino (2000), quando ele afirma que a Psicologia Social, como

as outras ciências, faz parte da arena onde se desenvolvem os conflitos sociais e se propõem soluções que marcam a evolução da sociedade. Concebemos, portanto, a Psicologia Social como uma área da Psicologia voltada para análise e compreensão da maneira como os fenômenos políticos, econômicos e psicológicos produzem mudanças sociais e como essas mudanças influenciam a forma como ocorrem as dinâmicas nas relações entre diferentes grupos, sobretudo nas questões resultantes do empoderamento dos indivíduos considerados minorias sociais.

Dentro do que entendemos acerca da teoria da identidade social formulada por Tajfel e Turner (1979), tentaremos relacionar a maneira como os processos descritos pelos autores se desdobram não apenas nas esferas sociais tradicionais, mas também em suas zonas de convergência, com mecanismos instituídos e elaborados por esse mesmo sistema social responsável por, de certa forma, materializar os conflitos, controlar os seus limites e manter os vencedores e perdedores nos supostos “devidos lugares”. Referimo-nos a uma posição de privilégio que possibilita que os interesses do grupo dominante não sejam sufocados a ponto de serem a causa primária para perda de regalias sociais, políticos e, conseqüentemente, econômicos em uma sociedade.

Ao formular a teoria dos conflitos realistas de interesses, Sherif (1966) procurava saber quais são as condições necessárias para a emergência da hostilidade entre grupos sociais e, posteriormente, para a promoção da harmonia entre eles. Ao mencionar o processo de competição grupal, o autor é categórico, ao dizer que, em determinados contextos, como nas relações de interdependência negativa, estes conflitos quase sempre buscam evidenciar a existência de um grupo vencedor e outro perdedor. Esse pressuposto nos será válido quando tentarmos compreender de que maneira o grupo dominante lança mão de ferramentas para se manter no poder, ao mesmo tempo em que pode se utilizar destes mesmos instrumentos para impedir que os grupos dominados consigam alcançar posições que ameçam os privilégios do opressor.

Tajfel e Turner (1979) apresentam três possibilidades na sua teoria dos grupos: mobilidade social, mudança social e competição social. Sobre as duas primeiras, embora tenham suas diferenças em termos de motivações pessoais e meios para se alcançar os objetivos, permitimo-nos afirmar que nelas existe um aspecto em comum que talvez possa ter diferentes configurações referentes ao meio de alcance, mas, quando analisamos de perto, percebemos que ambas possuem o mesmo fim, embora utilizem caminhos diferentes para alcançá-lo. O caminho que possuem em comum repousa na ideia de uma busca abrupta ou mais “controlada” pela aproximação gradual e sistemática com as

características e elementos formativos que constituem uma referência de identidade grupal utilizada como credencial de reconhecimentos e validação da qual se pretende fazer parte.

Poderíamos nos perguntar, embora tanto a mobilidade quanto a criatividade social possam ser percebidas como possibilidades de transformação da realidade do sujeito através do “mérito”, do “esforço”, do trabalho ou da sorte, até que ponto esta suposição dialoga com a realidade, quando nos referimos ao racismo. Em outras palavras, é possível que uma pessoa pertencente a um grupo racializado alcance algum desses *status* sem precisar se submeter ao poder do grupo dominante? Tajfel e Turner (1979, p. 43) são contundentes, quando afirmam que a estratégia da mobilidade social pressupõe que haja uma autodissociação do indivíduo quanto aos elementos formativos que o identificam com o seu grupo originário. Dessa maneira, os autores salientam que “[...] a mobilidade individual irrompe com uma desidentificação com o antigo grupo de pertença”. Diante dessas ideias, poderíamos inferir que a autonegação dos indivíduos oprimidos e racializados por um sistema baseado na inferiorização, violência e marginalização sistemática e estrutural, produziu um mecanismo onde a autorrejeição em relação à pertença racial ou grupal é vista como uma maneira “promissora” para poder ser aceito pelo outro grupo.

Nesse raciocínio, para ser de fato reconhecido como um membro do grupo, é necessária uma credencial identitária que age como uma chancela ou um *ticket* para o acesso (limitado) a alguns privilégios que só estão disponíveis aos indivíduos que compõem o grupo dos privilegiados. Esse reconhecimento só pode ser atribuído a um não membro por um membro, o mesmo que outrora se recusava a enxergá-lo como um igual, mas, coagido pelo que pode ser compreendido como mais uma estratégia de manter este indivíduo afastado, porém satisfeito, concedendo-lhe um *status* de “igual menos igual”, ou seja, a aproximação ou a aceitação será suficiente apenas para distinguir o sujeito dos demais membros do seu grupo original, mas não o suficiente para ser visto como um semelhante, quando comparado aos sujeitos pertencentes ao grupo do qual almeja fazer parte.

Eis aqui um fato paradoxal já descrito por Du Bois (1903-2021) e por Fanon (1963-2008). O não lugar, dupla consciência, ou uma dupla, porém incompleta, identidade grupal. O indivíduo é colocado em um lugar onde não mais é reconhecido como um membro do seu grupo originário e tampouco será totalmente aceito pelo grupo do qual almeja fazer parte para gozar dos seus benefícios sociais. Ao invés do *status* de

membro, será apenas concedida uma espécie de credencial de “associado”. Ou seja, quando, porventura, for conveniente para o grupo ou que esse sujeito demonstre de maneira prática o que está disposto a fazer para ser aceito, é que os membros poderão aceitá-lo como um aprendiz, uma mascote ou um igual “menos igual”. Parafraseando Orwell (2015), no seu livro *A revolução dos bichos*, quando se refere a um questionamento se os ratos seriam ou não camaradas, já que suas características não estavam muito próximas de atender os critérios para fazer parte do grupo, mas, em termos de utilidade, seus comportamentos poderiam ser adequados em algum contexto. Por isso, criam-se concessões de acesso sob certas condições que, em sua maioria, afastam o indivíduo ainda mais do seu grupo de origem, porém apenas criam uma falsa sensação de que ele está mais próximo do grupo que o rejeita.

Aqui, pensamos ter o que poderíamos denominar de uma esfera de rejeição tríplice. O indivíduo rejeita a si como forma de extirpar qualquer traço que o associe ao grupo originário marginalizado do qual faz parte; uma rejeição do grupo do qual almeja fazer parte, uma vez que tanto os acessos quanto as credenciais de reconhecimento serão limitadas e nunca completas e que dependerão do grau de dissociação do grupo originário; e, por fim, a rejeição do grupo originário que não mais reconhecerá o indivíduo como membro originário, uma vez que o seu desprezo, negação e apagamento das características de identificação com os elementos de pertença grupal se tornam cada vez mais evidentes.

Podemos tomar, como exemplo, a questão da categoria “pardo”, no Brasil. Um indivíduo que, ao entrar em um processo de embranquecimento, na tentativa de fazer parte de um grupo com maior valor social, age sistematicamente para se dissociar das suas raízes afrodescendentes, enquanto absorve de maneira voraz os signos e símbolos de identificação do grupo dominante. Isso pode funcionar como recompensa quanto mais distintivo for em relação aos seus outrora semelhantes: “[...] você não tem nada a ver com os verdadeiros pretos. Você não é negro, é ‘excessivamente moreno’ [...]. De preto, você tem apenas a aparência. No mais, você pensa como um europeu” (Fanon, 2008, p. 73). Em contrapartida, os acessos a esses indivíduos serão limitados, pois, para a aceitação total, será necessária uma identificação do branco. Ou seja, o branco precisará ver esse indivíduo como um igual, mas não poderá jamais fazer isso sem ter de abdicar da sua própria identidade.

Por outro lado, poderíamos, através de um simples exercício imaginativo, inferir que algumas questões relativas para a compreensão, por exemplo, se levamos em

consideração que a maioria das possibilidades de se tornar membro de um grupo é fornecida ou chancelada pelos membros do próprio grupo mais valorizado ao qual se pretende pertencer, toda e qualquer tentativa ou resultado decorrente das incursões na busca de aceitação grupal realizadas por um indivíduo originalmente pertencente a um grupo marginalizado poderia ter como resultado algo além da mera ilusão? Haveria uma tolerância ou uma aceitação incondicional?

Neste ponto, somos quase que obrigados a revisitar uma das ideias apontadas por Fernandes (2007), quando se remetia à realidade racial brasileira no que tange ao mito da democracia racial que nada mais era do que uma ilusão pautada em uma falsa noção de tolerância racial vs aceitação e reconhecimento social. Diante das ideias do autor, na ocasião, nos questionamos: qual o preço da tolerância? Sem que pensemos demasiadamente, poderíamos responder que um dos preços da tolerância racial seriam as transformações e surgimentos de antigas e novas maneiras de manifestação do racismo; mas, quando nos referimos à aceitação grupal ou às estratégias de mobilidade social, pensamos que nos cabe a mesma pergunta, quando nos referimos a um contexto de grupos racializados e marginalizados, onde os indivíduos tentam realizar a estratégia de mobilidade social. Nesse sentido, continuamos com o mesmo questionamento: qual o preço dessa mobilidade? Existem outros caminhos que possam conduzir a uma transformação nessa realidade social?

2.2 CRIATIVIDADE E COMPETIÇÃO SOCIAL COMO ESTRATÉGIAS DE EMANCIPAÇÃO GRUPAL

Após descrevermos brevemente duas premissas elementais da teoria de Tajfel e Turner (1979), partiremos para uma tentativa de descrever outra perspectiva proposta pelos autores como sendo uma terceira via ou uma possibilidade desenvolvida para os que conseguem prever, de maneira antecipada, a gama de contradições e disfuncionalidades, em termos de eficácia e eficiência das estratégias anteriormente mencionadas. É evidente que nos referimos ao que os autores denominam de criatividade social e competição social. Dentro do que os pesquisadores sugerem, a criatividade social ocorre quando um grupo de indivíduos altera as regras de comparação social para que possa elevar sua autoestima e valor social, diminuindo, assim, a distância do grupo dominante. Podemos melhor compreender essa estratégia nas palavras dos autores:

Os membros do grupo podem buscar uma distintividade positiva através da competição direta com o exogrupo. Eles podem tentar rever as posições relativas do endogrupo e do exogrupo em dimensões salientes. Enquanto isso pode envolver comparações relacionadas à estrutura social, implica mudanças nas posições sociais objetivas dos grupos (Tajfel; Turner, 1979, p. 44, tradução nossa).

Mesmo que naturalmente esta competição se inicie de maneira desigual e injusta, a busca por recursos e ferramentas que ampliem a sofisticação, eficiência e eficácia do pensamento contribui para a produção e desenvolvimento de estratégias cada vez mais potentes de enfrentamento e equilibração de forças. No entanto, quando se trata do racismo, seríamos levianos e descuidados, se considerássemos que as tão relevantes conquistas por si só são suficientes para alcançarmos a força necessária para reivindicar justiça racial e social para os grupos marginalizados que sofrem, ainda hoje, com os vestígios do ainda atuante modelo de sistema de escravização. Contudo, quando nos referimos a tais estratégias, podemos elencar uma que, para nós, apresenta resultados mais otimistas, apesar dos desafios. Referimo-nos à educação formal como um mecanismo capaz de proporcionar o desenvolvimento de novas maneiras de pensar, agir, ser e fazer que podem ser usadas para que os grupos marginalizados possam dispor de recursos intelectuais para o enfrentamento das injustiças sociais.

Pensamos que todo processo de retomada de consciência é também um processo de educação ou reeducação, o que pressupõe uma mudança na antiga estrutura cognitiva, no repertório do comportamento e no sistema de crenças do indivíduo, transformações estas condicionadas a processos educativos orientados por variáveis políticas e ideológicas que estejam de acordo com as necessidades de cada grupo social. Talvez tenha sido pela recompensa do poder que a educação poderia ter no desenvolvimento dos indivíduos oprimidos que uma das principais estratégias do sistema e dos grupos dominantes, por muito tempo (e ainda continua), tenha se concentrado em privar os grupos dominados do acesso à educação formal e, em alguns casos, até da condição de ser humano.

No entanto, à medida que os avanços sociais e as conquistas dos grupos marginalizados foram se ampliando, assim como assinalaram Tajfel e Turner (1979), seria notório que o grupo dominante veria a sua suposta superioridade e hegemonia ameaçadas por essa nova vertente de organização e pensamento. E, talvez por isso, passamos a perceber que o avanço, em termos de inovações estratégicas de enfrentamento e mudança, não partiu apenas do grupo oprimido, mas também do grupo opressor.

Enquanto um se concentrava em reivindicar direitos e justiça social, o outro concentrou suas forças em estabelecer novas formas de dominação que não apenas pudessem atrasar a organização das suas vítimas como ampliar o seu arsenal de destruição e subjugação dos indivíduos considerados inferiores. Nesse sentido, podemos considerar a existência de duas vertentes psicológicas que englobam diferentes perspectivas de organização, pensamento, comportamento e crenças voltadas, exclusivamente, para o sustentar e lutar pelos seus propósitos, cada uma correspondendo a um grupo que ocupa posições específicas nesse processo de competição. Por um lado, podemos considerar uma **psicologia do oprimido** e, por outro, temos uma **psicologia do opressor**.

2.3 ENTRE CONFLITOS E TROCAS DOS PAPÉIS SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA DO OPRIMIDO *VERSUS* PSICOLOGIA DO OPRESSOR

Por psicologia do oprimido (ou do opressor), queremos nos referir a um sistema psico-cognitivo-comportamental que age como filtro para interpretação, planejamento e execução das ações do indivíduo diante das experiências vividas no seio da realidade social. Esse sistema envolve pensamentos, crenças e comportamentos que, muitas vezes, se cristalizam no repertório do indivíduo e determinam o tipo e o grau de profundidade de suas interações com o ambiente social.

Dentre as diversas maneiras de opressão, podemos citar o problema do racismo como uma circunstância em que um grupo socialmente racializado é exposto a uma série de rupturas, privações, exclusões, discriminações e violências, simbólicas ou físicas, que quase sempre possuem como última finalidade o controle e a dominação social. Já sobre a maneira como essas questões são introjetadas no seio do imaginário social, pressupomos, mesmo que em caráter hipotético e preliminar, a existência de um imaginário racial. No entanto, o que importa, aqui, é chamar a atenção para a maneira como esse conjunto de fatores não apenas impõe, mas também molda um tipo de psicologia da pessoa ou grupo nas mais diferentes esferas responsáveis pela percepção e tomada de decisão, na esfera individual ou coletiva, que normalmente é responsável pela autoimagem, motivação e autovalorização desses indivíduos.

Diante da existência desses dois polos de estrutura psicológica onde oprimido e opressor parecem possuir o seu próprio arcabouço de repertório de crenças, pensamentos

e, conseqüentemente, comportamentos, tentaremos distinguir algumas características, em termos de funcionamento, dessas duas instâncias aparentemente antagônicas, mas que, em algum momento, parecem se retroalimentar, assim constituindo um ciclo cuja mera existência sustenta as relações de poder em uma sociedade em que o racismo e a discriminação racial ainda são utilizados como mecanismo de imposição da dominação.

É manifesto que, no jogo de xadrez, o objetivo de todo peão é se tornar rei (pelo menos, rainha). Essa afirmativa até poderia fazer sentido, quando ampliamos a concepção de dominado e dominador. Em outras palavras, poderíamos nos questionar: quais são os benefícios de se manter na posição de oprimido? E quais os benefícios de ocupar a posição do opressor? Observe o leitor que nos referimos aos benefícios ou ganhos sociais e individuais que cada pessoa goza, ao fazer parte de cada uma das esferas já mencionadas. E é nessa perspectiva que poderíamos objetar que a estratégia de mudança social, assim como a de mobilidade social, parece ter sentido como um caminho mais “fácil” ou “rápido” para alcançar a tão desejada mudança social.

Já nos deparamos com os conselhos de Withehead (2021, p.13), quando este afirma que “um caminho mais fácil leva sempre a lugares desastrosos”. O que estamos querendo dizer é que, quando se trata dessa estratégia proposta por Tajfel e Turner (1979), o indivíduo termina por ingressar em um limbo onde não apenas se afasta do seu grupo de origem, como tenta a todo custo entrar em outro grupo no qual jamais será totalmente aceito. E é nessa perspectiva que, na tentativa de extirpar de si a psicologia do oprimido, o indivíduo, mesmo que, muitas vezes em conflito gerado pela dissonância cognitiva, insiste em se aprofundar ainda mais numa relação de subserviência senil em troca de algo inalcançável.

Voltemos nossos exemplos para a questão racial, onde o viés pelo qual este indivíduo atribui a possibilidade de mudança ou mobilidade social é o mesmo que o mantém cada vez mais alienado. Ora, Fanon (2008), Du Bois (2021) e Nascimento (2016) argumentam de forma semelhante, quando se referem ao embranquecimento, à competição entre os seus e à negação da própria história grupal e individual como requisitos para alcançar essa suposta mudança de *status* social. Dentre todos esses sintomas, o que parece ainda mais destrutivo é a autodiscriminação.

Poderíamos caracterizar autodiscriminação como um comportamento em que o sujeito atribui ao seu grupo uma autoimagem de menos valia contida no seu imaginário racial. No entanto, essa percepção não é formulada pela consciência da gama de experiências pessoais e coletivas positivas que este sujeito tem da própria vida. Os

pressupostos para essa construção possuem o outro como referência imediata de definição, ou seja, é a partir de como o outro se define que este indivíduo irá se definir. Aqui, temos um fenômeno complexo e, ao mesmo tempo, comum. Como numa espécie de previsão do futuro, ao se separar em locais em que o sujeito imagina haver uma grande possibilidade de sofrer racismo ou discriminação, ele se antecipa e começa a captar todo e qualquer comportamento que confirme a sua suspeita inicial, ao mesmo tempo em que ignora tudo ao seu redor. Não pretendemos responsabilizar a vítima de discriminação pela sua situação de desconforto. Nossa intenção é demonstrar que a autodiscriminação surge ainda como um sintoma gerado tanto pelo imaginário quanto pelo processo de embranquecimento e inferiorização.

Diante disso, poderíamos inferir que a autodiscriminação produzida por indivíduos pertencentes a um grupo racializado e inferiorizado em uma sociedade age como uma espécie de “piloto automático”, ou seja, uma repetição inconsciente de um padrão comportamental de alta frequência que, em casos mais graves, poderia ter o potencial de assumir características semelhantes às de uma obsessão paranoide. Não precisamos de uma extensa análise experimental para avaliarmos a possibilidade de alguns desdobramentos do quadro que acabamos de descrever. Pressupomos que um breve exercício de lógica e bom senso nos auxiliaria a chegar a uma compreensão, ainda que de cunho especulativo, de que as consequências desse tipo de exposição poderiam, em termos mais gerais, conduzir o indivíduo a condições de saúde mental patológicas.

Entre os possíveis sintomas, estão culpar a vítima por estar "vendo coisas onde não existem", ao mesmo tempo em que se endossa ainda mais a prática do preconceito sutil que agora contará com mais uma justificativa, desta vez, apontando para a condição mental do próprio sujeito que sofreu a violência como epicentro de todo o problema sofrido por ele. Quando ocorre desta maneira, cria-se outra questão, que também é voltada para a vítima, agora sua experiência pessoal poderá causar uma ruptura com a realidade. Ou seja, ao sobrepor o simbólico ao real, este indivíduo estará em um estado dissociativo em que a adaptação ao contexto do racismo implicará em ver racismo onde não há (quando projeta) e se treinar para negá-lo em situações mais flagrantes, tendo como justificativa a crença de equívoco que o ambiente insiste em produzir (quando nega ou racionaliza).

Esses elementos fazem parte da psicologia do oprimido, no sentido de “percepção da realidade”. No entanto, quando observamos o quadro todo, poderíamos nos perguntar: quem produz essa dissonância e com quais finalidades? É aqui que podemos adentrar no

que entendemos em termos de forma e função da psicologia do opressor para que depois possamos tentar discutir como estas se entrelaçam e se confrontam na estratégia de competição social descrita por Tajfel e Turner (1979).

É manifesto que a psicologia do opressor se materializa na negação do racismo e das injustiças dele oriundas, crime além da distorção e na generalização como estratégia de invalidar ou desvirtuar qualquer reivindicação que ponha em ameaça os seus privilégios de pertencimento grupal. Comumente, essa estratégia ocorre por meio da criação/readaptação de mecanismos de controle, exclusão e opressão, por meio da violência física ou simbólica. Ora, esse sistema tende a se materializar à medida que o grupo dominante sente seus privilégios sociais ameaçados por um grupo considerado marginalizado. Normalmente, essa manifestação ocorre em forma de uma resistência sobreposta por uma inflexibilidade cognitiva cuja rigidez só pode ser comparada, em extensão e intensidade, à sua nocividade aos direitos conquistados pelos grupos marginalizados no processo de competição social (Garcia; Tor; Schiff, 2013). Sob essa lógica, são desenvolvidas crenças que agem como verdadeiros mecanismos de defesa. Como exemplo, estudos de Pereira e Souza (2016) apontam que a negação da legitimidade dos direitos conquistados pelos grupos marginalizados ou a racionalização dos argumentos não apenas proclamam, como também reforçam a discriminação social e um sistema de classificação e hierarquização social.

No campo educacional, essa percepção da realidade se manifesta com a criação de dispositivos burocráticos ou legais que possibilitem a continuidade da ação opressiva de maneira efetiva, seja de forma encoberta ou explícita. Aqui, gostaríamos de assinalar um ponto relevante em nossa análise. Se levarmos em consideração as dimensões das possibilidades descritas por Tajfel e Turner (1979), perceberemos que o “caminho da educação formal” parece ser uma possibilidade promissora para alcançar os objetivos de ambas. A passagem por um programa de “formação” acadêmica garantirá ao participante uma credencial, ou seja, ao cumprir todos os requisitos intelectuais e comportamentais exigidos, ao fim do programa, o indivíduo será contemplado com um documento de validação que não apenas o reconhece como um profissional, como também atribui a ele algum valor social.

Essa lógica nos permite realizar alguns questionamentos: para que e para quem serve a escola? no que se refere aos componentes curriculares, quem determina o que é ou não válido? A que grupo servem esses conhecimentos considerados “mais importantes”? O que impede que a compreensão das demandas sociais dos grupos

“minoritários” (mas que são maioria) sejam consideradas conhecimentos válidos e importantes para a formação de sujeitos que irão atuar diante das realidades sociais? O que contribui para que haja o interesse de alguns indivíduos em debater e estudar os temas silenciados, mesmo diante das ausências propositais e da falta de incentivo e motivação das instituições formadoras?

Diante dessas questões, concentraremos nossa argumentação no contexto educacional, por presumirmos que esse ambiente é capaz de produzir, no indivíduo ou no grupo de indivíduos, mudanças significativas, ao mesmo tempo em que é nesse mesmo palco que se manifestam, de maneira massiva, os ecos da psicologia do oprimido e da psicologia do opressor.

2.4 LINHAS DE CONVERGÊNCIA ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO SOCIORRACIAL?

Essa realidade dicotômica (psicologia do oprimido *versus* psicologia do opressor) faz com que os ambientes educacionais (sobretudo as instituições de ensino formal) sejam locais de disputa, onde, enquanto uma das partes busca desenvolver estratégias de sobrevivência que podem ir desde sucumbir ao sistema ou justificá-lo, até o despertar para uma consciência que permita a ela resistir, lutar e competir contra o grupo dominante; a outra se concentra na produção de burocracias, entraves ou quaisquer outras estratégias e artimanhas que mantenham os próprios privilégios. No entanto, reiteramos que, se a educação pode ser um meio através do qual os indivíduos pertencentes ao grupo dominado podem obter ferramentas intelectuais oficiais para produzir uma consciência capaz de questionar e combater as injustiças das quais são vítimas, não precisamos de muito para entender que este talvez seja um dos motivos pelos quais as instituições de ensino, ao longo dos tempos, demonstraram tanta resistência em abordar certas questões, sobretudo em áreas que lidam diretamente com a produção de reflexividade e transformação social, como a Psicologia. Tentaremos compreender esta relação a seguir.

Camino (1996), quando discute as mudanças político-culturais do Brasil, entre 1985 e 1988, e as consequências destas mudanças na maneira de se pensar a Psicologia Social, cita a crise de perspectiva da ciência e afirma que se buscava desconstruir a ideia de uma abordagem individualista dominante limitada aos experimentos em laboratório, ao mesmo tempo em que se questionava o quão social era a ciência que se denominava Psicologia Social como um dos gatilhos para que, diremos nós, se iniciasse uma espécie

de odisséia na busca por uma nova identidade. O autor aponta nomes como Serge Moscovici e Henri Tajfel como teóricos que se destacaram na formulação de um movimento europeu que se propôs a pensar a Psicologia Social sob novas perspectivas que tratassem como eixo central elementos mais orgânicos da vida social e das minorias sociais.

Ao tratar dos movimentos de formulação de uma Psicologia Social, Vala (1993) aponta para os três pilares que compunham esse novo paradigma: **representação social**, **identidade social** e **influência das minorias ativas**. De fato, não poderíamos concordar mais com esta formulação do autor, sobretudo por entendermos que estes são conceitos-chave para a compreensão dos fenômenos advindos das relações sociais. No entanto, ainda assim, pensamos que a maneira como tais pilares se desenvolveram fez com que essas valiosas perspectivas, aos poucos, fossem se restringindo, cada vez mais, ao nicho da própria Psicologia Social. Essa subdivisão abriu espaço para um isolamento epistêmico em que as abordagens, as perspectivas e os diferentes objetos trabalhassem de maneira cada vez mais autônoma e independente. Tudo isso contribuiu para que a ciência “geral” (que engloba todas as áreas de estudo e aplicação dos objetos da Psicologia) tivesse, em sua regra universal, a possibilidade de optar ou não por considerar os fenômenos sociais como componentes essenciais, no momento de abordar as questões de estudo relacionadas a outras esferas consideradas não clássicas da ciência psicológica.

Já demonstramos, em um estudo anterior (Silva, A., 2023), que a Psicologia, sobretudo no Brasil, possui um histórico que remonta a um passado quando, em muitos momentos, a análise do fenômeno psicológico falhou em destinar a devida relevância ao papel dos fenômenos sociais (como a escravização e a discriminação contra grupos racializados e marginalizados) cujas influências seriam relevantes para a compreensão e elaboração de teorias que tivessem como objetivo descrever, caracterizar e exemplificar elementos que pudessem fornecer um melhor entendimento dos fenômenos psicológicos e sociais ocorridos no país, e que, de alguma maneira, eram explicados pelas diferentes facetas da Psicologia Geral, representada sob a forma de áreas de atuação distintas. O que queremos dizer é que os pilares apontados por Vala (1993) como componentes fundamentais da Psicologia Social também poderiam ser estendidos às compreensões da Psicologia Clínica, Organizacional e Educacional. Nosso argumento se apoia na lógica baseada na percepção de dois fatos, apresentados a seguir.

Entendemos que, no Brasil, o IBGE retrata a configuração social, apontando que a sociedade se configura por uma maioria de indivíduos, em termos demográficos

(formada por grupos afrodescendentes que incluem, nas palavras dos próprios órgãos, “pretos” e “pardos”), pertencentes a um grupo historicamente marginalizado e discriminado, que é constante e naturalmente tratado como “minoria”, além de ser vitimado pela dominação social imposta e mantida, por séculos, através da prática de diferentes formas de violência. Quando nos deparamos com essa ideia, pensamos que seria muito pouco provável que, junto ao estarrecimento causado pela indignação de tamanha contradição, não pudéssemos, mais uma vez, nos indagar: como seria possível que as demais esferas da ciência psicológica tivessem sucesso em retratar a verdade por meio de suas leituras e análises dos fenômenos mentais, educacionais e organizacionais sem que tivessem como variável e parâmetro a observação e a compreensão dos fenômenos raciais que possuem sua gênese em meio a uma configuração social tão peculiar e dotada de complexidade como a sociedade brasileira? Em outras palavras, como uma ciência busca explicar os fenômenos psicológicos no que tange às diversas áreas de atuação social dos indivíduos sem tratar, como ferramenta fundamental para tal compreensão, os fenômenos sociais que estão presentes no interior da sociedade? Como ter total compreensão dos elementos que geram as demandas clínicas, organizacionais, escolares e comunitárias sem primeiro ser minimamente capaz de realizar uma leitura da realidade sob as diferentes óticas grupais, cujo o objetivo maior consistiria em humanizar, acolher e reconhecer os indivíduos que sofrem com os desdobramentos das ações de uma sociedade racista, além de possibilitar um melhor entendimento (e conseqüentemente possibilidades de intervenção) acerca dos mecanismos sociais, dispositivos políticos e conjuntura racial que corroboram, justificam e sustentam a hierarquização e domínio de um grupo sobre o outro?

Nosso segundo ponto de análise se baseia na ideia de que, quando observamos o passado de atuação da Psicologia, principalmente no que tange à justificação e ao reforçamento de crenças raciais, inclinamo-nos a afirmar que não seria necessário gozar de um excesso de bom senso para perceber que a ciência psicológica possui uma obrigação moral, ética, acadêmica, social e humana de reparação (por meio da verdade) pelas suas inúmeras contribuições “científicas” que não apenas desprezavam a importância de se realizar uma lúcida análise que, além de admitir a existência, pudesse também desenvolver uma compreensão dos fenômenos sociais complexos (discriminação, racismo, escravização) baseada em evidências que retratassem a realidade social e não guiada por interesses políticos de grupos dominantes, como assinalam Camino e Pereira (2000). As ações coletivas desses indivíduos possuem, como

produto, a construção de uma convicção que entende esses fenômenos como elementos indispensáveis para qualquer tentativa fidedigna de descrição, aplicação e compreensão do saber psicológico nas suas diversas lentes epistêmicas.

Esta tese pode ser mais bem compreendida, quando nos debruçamos sobre os estudos de Camino (1996), que, ao demonstrar a relevância de enxergarmos a relação entre a compreensão dos fenômenos psicológicos a partir da compreensão da formação social do sujeito, aponta para duas dimensões de análises teóricas através das quais as relações sociais podem ser explicadas. Apesar de o autor descrever a teoria da representação social como sistêmica, a qual concebe a sociedade como um sistema integrado que existe por meio das relações entre seus membros, é sobre o segundo modelo teórico que gostaríamos de tecer algumas considerações, sobretudo por entendermos que este melhor fundamenta o que estamos tentando argumentar neste estudo. Assim, para Camino (1996, p. 21), a

[...] dialética toma como ponto de partida a existência de contradições e conflitos em todos os sistemas sociais e considera a existência destes antagonismos como consequência da formação de grupos dominantes e subordinados na [sic] processo econômico. A perspectiva dialética pressupõe que as relações sociais e os grupos constituídos nestas relações estabelecem-se em torno da produção da subsistência e constituem a trama da sociedade [...] nesta abordagem não se pode entender uma sociedade sem analisar as relações sociais que se estabelecem no seu interior. Da mesma maneira, não se pode entender relações sociais específicas sem entender a sociedade em sua totalidade.

Quando compreendemos esta lógica de análise do funcionamento de uma sociedade sugerida pelo autor, sobretudo se levamos em consideração a relação dialética entre os indivíduos e os seus grupos de pertença, e destes com outros grupos distintos que possuem diferentes valores, *status* e posições na hierarquia social, podemos construir uma relação entre o papel da Psicologia como ciência do comportamento, da cognição e das emoções dos sujeitos, e os processos educativos que possuem aplicação em diferentes contextos sociais, onde os grupos estão em constante interação e disputa.

Diante disto, a pergunta que surge é: poderia a ciência psicológica ser capaz de intervir de forma eficaz nos processos de orientação, diagnóstico e intervenção social sem que tenha como ponto de partida o entendimento de que, para executar qualquer uma dessas tarefas, é necessário que haja uma compreensão elementar dos fenômenos sociais e educacionais que compõem e ditam a maneira como esses grupos de indivíduos se

organizam, operam e se confrontam dentro do espaço social comum e de onde germinam os conflitos grupais?

2.5 SOBRE A COGNIÇÃO SOCIAL E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO COMO EDUCADOR

Temos a oportunidade de apontar outro conceito fundamental para a nossa argumentação, o de cognição social. Para teóricos como Fiske e Taylor (1984), o comportamento social é mediado por representações dos outros, mas não se reduzem unicamente a elas, uma vez que as representações que os sujeitos têm de si mesmos também influenciam esse processo. Dentro desse panorama, o autoconhecimento e a autorregulação atuam como mecanismos que contribuem para a existência e manutenção de certos comportamentos sociais. As ideias que giram em torno deste postulado teórico são, diremos nós, a espinha dorsal da maioria das problemáticas estudadas pela Psicologia Social. Augustinos, Walker e Donaghue (2006) sugerem algumas premissas que podem ser úteis para compreendermos a dimensão social desse conceito. Sobre estas, gostaríamos de destacar que, embora não seja o objetivo deste estudo realizar uma descrição profunda de um conceito tão amplo e complexo, supomos que uma compreensão mais geral nos basta neste momento e sugerimos o aprofundamento posterior.

Autores, como Krüger (2013), destacam que, de maneira intencional, os indivíduos tendem a exercer influência no ambiente em que vivem, além de, por meio de uma análise social, conseguir compreender as circunstâncias ambientais a ponto de tecer explicações acerca dos eventos em que estão envolvidos. Por fim, podemos considerar que a cognição social não é estática e que pode, por essa característica, além de sofrer influências do ambiente, ser compartilhada. Essas concepções vão ao encontro da ideia de que a cognição social possui um importante papel no processo de conscientização do indivíduo, podendo modificar a sua percepção da realidade e, conseqüentemente, exercer influência na sua configuração psicológica, comportamental e afetiva, contribuindo, assim, para a possibilidade de desenvolvimento de nova maneira de agir no seu ambiente social:

Cognição social é um processo complexo que nos permite tomar consciência da realidade objetiva e sociocultural em que nos situamos

e com a qual nos relacionamos, modificando-a e sendo por ela influenciados, bem como de nós mesmos, considerando-nos tanto condição corporal quanto no sentido psicológico. É necessário acrescentar que a cognição social é um processo contínuo, que se estende ao longo das experiências de interação social, nas quais formulamos interpretações e as modificamos consoante a sequência das condutas e do significado que atribuímos a elas (krüger, 2013, p. 292).

Esta ideia de cognição social vai ao encontro do interesse de nos apoiarmos na premissa de que os processos oriundos desse tipo de fenômeno, cujos desdobramentos se refletem diretamente na vida social do sujeito e, conseqüentemente, do seu grupo social, são a prova de que a cognição social permite que haja a possibilidade de uma (ou várias) transformações na consciência no que tange aos comportamentos e às crenças de um sujeito ou de todo um grupo.

Quando comparamos com as outras ferramentas (como é o caso da escolarização) com o mesmo propósito e aplicadas, frequentemente, no campo da educação (como a reflexividade, a criticidade, a produção de sentido e a motivação para ação), poderíamos inferir que tanto em termos práticos, quanto em termos funcionais, a cognição social pode ser percebida como um elemento de formação humana e, por conseguinte, ser utilizada nos processos educativos formais ou não formais, uma vez que possui objetivos semelhantes ao desenvolvimento do sujeito como ser pensante e crítico da sua própria realidade social. Ainda sobre a função da cognição social, Camino (1996, p. 22) salienta que a

[...] cognição social, perspectiva dominante neste campo, deve ser entendida como uma forma ampla de abordar e analisar os fenômenos sociais. Nela, os processos mentais são vistos não através do modelo S-R behaviorista, mas como um processo ativo que se desenvolve em seqüências definidas. Considera-se também que, devido às limitações inerentes ao aparelho psíquico no processamento de informações concretas, o indivíduo desenvolve estruturas de conhecimento relativamente abstratas que lhe permitem enfrentar a enorme variedade de estímulos e situações.

Em virtude das características da cognição social apresentadas, estamos convictos de que existe evidência teórica que apoie a nossa hipótese de que a cognição social estaria diretamente ligada a mecanismos provocativos, que possuem como principal viés de atuação o desenvolvimento de habilidades relacionadas a mudanças no repertório cognitivo, comportamental e afetivo dos indivíduos, por meio da conscientização que se dá mediante a reflexão sobre a realidade. Diante disso, poderíamos supor que a cognição

social seja também um componente indissociável do processo de educação de um sujeito ou de um grupo de indivíduos. Sendo assim, deveríamos nos questionar: o psicólogo, como um dos agentes responsáveis por estimular esse tipo de movimento, não seria também um agente responsável por promover, entre outras coisas, uma educação social? Por educação social, entendemos um processo em que o indivíduo, ao tomar consciência da existência de componentes que regem a vida em sociedade e dos mecanismos e dispositivos utilizados para o controle, dominação e ordenamento do funcionamento da vida social, pode não apenas tomar consciência da existência desta estrutura (como do seu lugar dentro dela), mas também ter uma percepção da existência de grupos sociais, se identificar com o seu grupo de pertencimento e enxergar a posição desse grupo na estrutura social.

Diante disso, podemos nos referir ao conceito de identidade social proposto por Tajfel e Turner (1979), que explicam que o processo de consciência de pertença a um grupo é acompanhado por uma carga afetiva também direcionada ao sujeito. Os autores ainda salientam que esse processo não acontece em um vácuo social, ou seja, estabelece-se diante de um contexto histórico no qual os vários grupos de indivíduos estabelecem entre si relações concretas que são orientadas pela identidade social de cada grupo.

Ao concordar com as ideias de Tajfel e Turner (1979), Camino (1996) aponta que o processo de identidade social não se restringe, em termos de afetação, a apenas como os indivíduos e grupos percebem a organização e a legitimidade dos papéis exercidos dentro da estrutura social, mas também como podem modificar a maneira como nela atuam para produzir mudanças em favor dos seus interesses sociais. Essa linha de pensamento nos permite pensar que, talvez, um dos principais lócus cuja configuração e função social parece, constantemente, não apenas possibilitar, como manter a produção deste tipo de pensamento, e o espaço capaz de potencializar ou, até mesmo, proporcionar a aprendizagem social e, conseqüentemente, uma modificação na cognição social.

Ainda assim, gostaríamos de salientar que, apesar de tal compreensão parecer animadora, do ponto de vista de sua suposta eficácia, devemos ser cautelosos a ponto de admitirmos que, para que este processo possua maiores chances de alcançar o êxito em produzir indivíduos conscientes e que possam atuar em virtude dos seus interesses sociais e grupais, ele deve contar também com outros fatores ambientais que sejam capazes de proporcionar os meios necessários para que essa proposta seja de fato concretizada. Nesse sentido, concordamos com Camino (1996), quando ele afirma que seria muito difícil compreender as relações sociais existentes sem que antes compreendêssemos as

características específicas da sociedade onde se situam as relações analisadas. Debruçamo-nos sobre a ideia deste autor para reforçar, mais uma vez, a importância do entendimento acerca do ambiente como outro elemento importante para uma percepção ainda mais ampla do que se busca investigar.

Ao levarmos em consideração que as relações sociais ocorrem entre indivíduos, e a maneira como se darão estas relações exercerá uma forte influência do e sobre o ambiente onde se estabelecem, podemos deduzir que compreender o funcionamento de um indivíduo, como membro de um grupo social, requer que conheçamos também os aspectos formativos ocorridos dentro desse grupo, bem como a sua posição e o seu papel social na estrutura social.

Camino (1996) salienta que, dentro do sistema de funcionamento social, existem inúmeros conflitos intergrupais que produzem ou são motivados por ações dos grupos em constantes contendas (políticas, ideológicas ou culturais) sob a égide de alcançar melhorias diante das injustiças sociais ou até mesmo para conservá-las. É no interior deste sistema que os indivíduos se educam, trabalham e se fortalecem para ter condições de lutar, resistir ou se impor diante do que consideram injustiças sociais. Estas ações podem ser de caráter individual ou grupal e, aparentemente, diremos nós, estão fadadas a ser percebidas como uma possibilidade de produzir sentido ou consciência social e de pertença grupal por meio de processo de (re)educação. Surge, aqui, mais um questionamento: as nuances e peculiaridades que provavelmente ocorrem nestes processos de educação poderiam ser percebidas como elementos formativos potencializadores de um mecanismo de conscientização e engajamento em pautas sociais relevantes para o grupo e, conseqüentemente, para toda a sociedade? Se sim, então, igualmente a Camino (1998), Costa e Machado (2020) e Camino, Silva e Souza (1998), estamos entendendo o processo de educação também como um processo de caráter político, pois, como poderia existir qualquer possibilidade de uma ação política organizada que antes não tenha passado por um processo de conscientização do grupo que reivindica a ação?

De que maneira poderia haver qualquer conscientização que fosse totalmente alheia a um processo de educação? Ora, se a Psicologia se propõe a realizar, nos seus mais diferentes campos, diversas formas de conscientização dos indivíduos que adquirem novos pensamentos, comportamentos e crenças sob os mais variados processos políticos, de modo que as ações realizadas por esses sujeitos podem influenciar tanto o grupo quanto o sistema, não seria a ciência psicológica uma ferramenta de educação social? De que

modo seu agente teria semelhante consciência de sua “missão” em qualquer área da vida social na qual a presença do psicólogo é necessária? Levantamos estas questões para postular a tese de que **o contato com espaços de discussões ativas, que levem em conta as experiências e a realidade social dos indivíduos, promoveu nos participantes da pesquisa, aprendizagens colaterais, cujos efeitos produziram uma consciência de possibilidade de ação, motivando a materialização de ações efetivas contra o racismo.** Em outras palavras, a exposição e participação aos grupos que promovem o debate sobre temáticas sociais nesse caso, o racismo, possibilita aos indivíduos, desenvolverem uma ampliação na sua consciência e no entendimento sobre essas questões o que corrobora para a ampliação de seu repertório comportamental no que se refere a ações de combate a esse crime.

Camino (1996) demonstra, em seu estudo sobre os processos psicossociológicos dos comportamentos políticos, a evidência empírica de que este processo de formação de uma consciência de pertença social está relacionado com a influência exercida por grupos de intelectuais que se propõem a discutir temáticas de interesse coletivo as quais possibilitam que o indivíduo tenha ações em prol dos interesses grupais por meio do processo de formação da consciência de pertença grupal, criando, assim, espaços para ações de promoção do grupo de pertença.

Ora, se o processo de consciência social age como uma espécie de gatilho motivador de ações que, muitas vezes, podem culminar em condutas de engajamento social, e se esse processo só pode ocorrer em ações pautadas em interações grupais por meio do processo educativo, podemos então considerar que o contato com grupos de discussão de pautas relevantes para o grupo aumenta a probabilidade do desenvolvimento de uma consciência da estrutura social e do sentimento de pertença do indivíduo ao grupo. Nesse caso, poderíamos pressupor que qualquer experiência de educação seja também uma experiência social, o que corrobora a ideia de que a experiência grupal, quando voltada para a discussão de temas de interesse coletivo de um grupo social, também adquire características de um elemento formativo capaz de transformar o conhecimento advindo de experiências da vida individual em um mecanismo motivador para produção de ações concretas a favor do seu grupo de pertença. Sobre isso, Camino (1996, p. 32-33) afirma:

Postulamos que as identidades sociais (entre as quais se situa a identidade política), ao dar significado à posição social do sujeito,

orientam-no a escolher politicamente conforme a compreensão que tem de sua inserção na estrutura social. Por outro lado, enquanto as identidades sociopolíticas inserem ativamente os indivíduos na estrutura social, podem por sua vez transformá-lo em agente da construção de alternativas políticas [...]. Estes dados permitiram supor que ações coletivas como invasões ou outras estão relacionadas com certas formas de consciência social que se desenvolvem na participação dos indivíduos em grupos ou instituições.

Diante de tais evidências, mais uma vez, voltamo-nos para a ideia central de que o contato com intelectuais ou grupos de discussão sobre temas de interesse grupal é capaz de produzir, no indivíduo, um sentimento de pertença que pode contribuir para a construção de motivação e, conseqüentemente, a busca de possibilidades de ação diante de sua realidade social, em favor do grupo de pertença, mas, agora, munidos de postulados que nos permitem pensar em como essas relações de produção de consciência racial e motivação para a ação podem ocorrer dentro ou fora dos contextos de educação formal. Utilizamos como referência o interesse em discutir questões raciais, analisando, a partir das concepções subjetivas dos participantes da pesquisa, que experiências formativas contribuíram para despertar a vontade de atuar diante do racismo.

Muito se fala, sobretudo nos estudos oriundos da Psicologia, acerca das diferentes facetas das práticas do racismo. Alguns autores, como Lima, Rodrigues e Santos (2022), concentram seus estudos nas conseqüências, em termos de impactos no âmbito social, econômico e cultural que as práticas da discriminação e do preconceito racial produzem nos indivíduos que a ele estão expostos. No entanto, são raros (pelo menos, em comparação com os demais temas) estudos que se debruçam sobre a gênese de tais práticas.

Aqui, partimos de uma pergunta que, para nós, é tão fundamental quanto definir, caracterizar e exemplificar este problema: onde se aprende o racismo como mecanismo de diferenciação para alguma finalidade de discriminar, violentar e subjugar? Se levarmos em consideração as ideias de Boakari (1999) quando afirma que a educação escolar poderia abrir caminhos renováveis para pensarmos e repensarmos maneiras de combater as discriminações e entendermos que os processos de formação do sujeito em uma sociedade qualquer que seja, ocorre em boa parte através do processo de ensino escolar formal, perceberemos que este indivíduo só se tornará um membro efetivo do grupo de pertença (seja ele social ou racial), se conseguir comprovar que internalizou e é capaz de expressar os conteúdos obtidos durante seu processo de iniciação, em outras palavras, no

seu processo de socialização. Para Savoia (1989), os processos de socialização primária e secundária convergem para podermos verificar se o indivíduo está apto a ser considerado um membro da sociedade da qual, parcialmente, faz parte. O nascimento do sujeito numa sociedade é apenas parte de um caminho, mas a origem geográfica não significa que este indivíduo será reconhecido e, muito menos, efetivado como um membro do grupo ao qual almeja pertencer, sem que antes comprove suas *skills* em cumprir, acreditar e reproduzir as exigências que o código do grupo apresenta como adequado.

Nenhum desses processos consegue, diremos nós, resistir ou ser alheio à educação. Nesse ponto, retornamos à ideia de Brandão (1989), para quem o fato de ninguém escapar da educação significa que o processo de formação do sujeito só pode ocorrer mediante uma ação educativa, condição esta inerente à própria condição de ser humano. Marrou (2017) também nos ajuda nessa compressão, quando descreve a educação como um processo em que a geração mais velha iniciará a geração mais nova nos conhecimentos, hábitos e crenças adquiridos e conservados ao longo dos tempos. É indiscutível que esses ensinamentos podem sofrer certa variância devido à ação de outros elementos que, muitas vezes, fogem ao controle da geração mais velha (a ação da modernidade e das tecnologias, mudanças nos regimes políticos, econômicos e educacionais), mas, ainda assim, boa parte da essência das ideias e valores, *a priori*, se mantém em um estado de conservação.

Se voltarmos para a pergunta inicial, Boakari (1999), Fanon (2008), Du Bois (2021) e outros, como Nascimento (2016) e Grosfoguel (2016), indicam que o racismo é aprendido e, geralmente, ele ocorre dentro de ambos os estágios do processo de socialização. Ora, desde sempre tivemos as instituições de ensino formal atuando como agente reprodutor das crenças e valores sociais do grupo dominante. Quando somamos isso à notória contribuição que vários campos das ciências (entre eles, a Psicologia) tiveram na propagação das ideias racistas, assim como a própria configuração social dos indivíduos que determinavam as direções dos objetivos institucionais. Não seria equivocado concordar com os autores citados anteriormente que as instituições de ensino formal não apenas ensinam o racismo, pela reprodução de estereótipos raciais, pela indisposição para combatê-lo ou pela indiferença pelas ações de conscientização, mas também silenciam e, muitas vezes, sufocam ações que chamem a atenção da questão racial como um problema que afeta a todos.

Camino *et al.* (2001) apontam que, embora a Psicologia estude o racismo como uma atitude, chamam a atenção para a importância de esse objeto ser compreendido em termos de suas condições históricas, culturais, econômicas sociais e políticas. Não apenas concordamos com os autores, como acrescentamos um elemento que, embora tenha aparentemente passado despercebido, possui tanta relevância na propagação e manutenção do racismo quanto os demais. Referimo-nos aos processos formativos de socialização do sujeito que ocorrem de maneira formal ou informal, dentro ou fora das instituições de ensino, e que, por isso, configuram-se como processos educativos.

No entanto, não seria prudente descartarmos a indicação inicial dos autores, quando chamam a atenção para a necessidade de contextualizar o lócus onde nos propomos a analisar o racismo. No contexto brasileiro, os autores citam o conceito de Rodrigues (1995), que descreve o “racismo cordial” como sendo uma peculiaridade do racismo brasileiro (Venturi; Paulino, 1995), onde o sujeito exerce comportamentos discriminatórios e preconceituosos para não ofender aquele a quem discrimina. Geralmente, esses comportamentos são explicitados em situações em que se corre o risco de ser flagrado cometendo racismo e, quase sempre, acompanhados das frases “eu não sou racista... meu tio... ou meu avô eram ...”; “se eu fosse racista, minha empregada não seria...”. Ora, não temos dúvidas de que a maneira mais eficaz de não ofender alguém a quem se discrimina seria simplesmente não o discriminando. Além disso, quem poderia atestar a eficácia de tal estratégia, se não o próprio sujeito alvo das atitudes discriminatórias?

Estamos diante de uma racionalização que anseia por ser capaz de produzir uma “lógica” narrativa que, de alguma maneira, nos redirecione para a persona do “senhor amável” que exerce um “racismo menos pior”, sob a forma de um racismo não tão violento ou ofensivo, como outras manifestações mais flagrantes (nas comparações entre o racismo nos Estados Unidos e no Brasil). Diante disso, poderíamos nos perguntar: que outra função um racismo cordial poderia ter, além de uma autoproteção de quem o exerce? Ao ter este comportamento, estaria o sujeito tentando não ser ofensivo, ao discriminar (o que, por si só, já é ofensivo), ou apenas estaria criando um álibi que sirva de esQUIVA para, no caso de ser flagrado, não ser apontado como preconceituoso? Sim, vivemos em um país racista! No entanto, este fato é evidenciado apenas com a existência das vítimas, já que, aparentemente, não existem racistas. Sendo assim, podemos nos perguntar se seriam todas as vítimas deste crime, bem como os agentes que formularam dispositivos legais no

intuito de criminalizar ou possibilitar algum tipo de ressarcimento histórico, acometidos por algum tipo de esquizofrenia.

O estudo realizado por Camino *et al.* (2001), no qual analisaram o papel da Psicologia na construção dos direitos humanos, teve a participação de 120 estudantes da Área de Ciências Humanas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os participantes tinham idade média de 26 anos, sendo 63,6% deles do gênero feminino e 36,4% do gênero masculino. O estudo analisou as respostas dos estudantes em relação à sua percepção da existência do racismo no Brasil e se eles se consideravam ou não preconceituosos. Entre os resultados obtidos, um dado que nos chamou atenção é que 16% dos participantes indicaram que existe preconceito no Brasil e se consideravam preconceituosos, enquanto 82% afirmaram que, embora concordassem que existe preconceito no Brasil, não se consideravam preconceituosos. Outro dado relevante é que, dos estudantes que afirmaram não ser preconceituosos, quando foram perguntados diretamente em que atividades as pessoas de cor negra se engajam, 89,3% atribuíram a pessoas negras “atividades não qualificadas” contra 10,7% que atribuíram essas atividades aos brancos. Esses dados corroboram o que já havia sido retratado por J. Santos (1984, p. 40-41), quando lança mão de um exemplo para retratar a incidência desta situação peculiar:

Um amigo meu, famoso ator de TV, assistia a um Flamengo-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 em seco. Até que Carpegiani perdeu uma oportunidade ‘debaixo dos paus’. Ele achou que chegara a 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 uma bola, algumas fileiras atrás, um solitário torcedor do Grêmio amaldiçoava: ‘Crioulo 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 atrás’.

Os dados do estudo de Camino *et al.* (2001) e o exemplo apresentado por J. Santos (1984) nos levam a questionar que mecanismo invisível contribui para que esse tipo de manifestação do racismo ocorra no Brasil. Para esses autores, a força da norma social antirracista contribui positivamente para que as pessoas evitem assumir atitudes pessoais preconceituosas (em público). No entanto, salientamos que o temor do estigma de ser

considerado racista em um “país sem racistas” possui uma eficácia apenas parcial, no que tange à total extinção desse tipo de comportamento, uma vez que, como já mencionamos, não é ser racista, mas ser flagrado cometendo racismo. Em contrapartida, situações do “cotidiano”, como confundir um professor afrodescendente com um profissional da limpeza ou ser abordado em uma loja para prestar algum tipo de ajuda ou atenção, são situações que se repetem em uma frequência maior do que somos capazes de contabilizar. É por esse motivo que não podemos considerar o medo da punição como uma evidência de aprendizado baseado em uma tomada de consciência fundamentada no princípio pautado na compreensão de que o racismo é um problema e precisa ser enfrentado não apenas punindo os agressores, mas também reeducando-os, ou seja, utilizando os mesmos meios que foram empregados para que esses comportamentos fossem aprendidos.

Para corroborar essa ideia, podemos citar o que Payot (2020) salienta acerca do apelo ao medo como uma tentativa de realizar uma mudança cognitiva e comportamental. Para o autor, a “pedagogia” não descarta inteiramente o recurso da emoção, pois isso a condenaria ao iminente fracasso. No entanto, a ineficiência do uso dessa ferramenta para fins pedagógicos aumenta à medida que recorremos unicamente ao mero condicionamento pautado por sentimentos mesquinhos, como o medo e a inveja. Dessa forma, o autor ressalta:

O medo do castigo pode ser um freio, mas não representará jamais um conforto ou um estímulo. Ele só é eficaz na repressão de um mau hábito ou de uma tendência pernicioso. Assim, o medo das pancadas se associa tão fortemente à representação do ato proibido que um cão de caça pode ser treinado a não devorar a caça abatida, mas convém não confiar inteiramente nesse mecanismo. Analogamente, pelo medo pode-se evitar que uma criança mate aula, mas não se pode contar com ele para fazê-la estudar seriamente ou empreender um esforço sincero (Payot, 2020, p. 17).

Esse argumento talvez nos ajude a compreender que, da mesma maneira, a criminalização da escravização ou a criminalização do racismo não impediram que tais comportamentos continuassem a ocorrer (mesmo que de forma mais vergonhosamente silenciado) até hoje. Na mesma medida, não podemos esperar que a punição, seja ela em forma de estigmas sociais ou de sanções penais, seja a única estratégia para se combater o racismo e a discriminação. Essas evidências demonstram que, no contexto do combate ao racismo, poderíamos recorrer a outras estratégias pedagógicas, e é por isso que não poderíamos pensar em um lócus mais propício para que esse objetivo seja alcançado se

não no seio das próprias instituições de ensino formal (e familiares) as quais, como já demonstrado, possuem um papel de extrema relevância na construção de novas maneiras de pensar e interpretar o mundo e a realidade social. Diante disto, o desafio repousa sobre uma problemática básica: de que maneira isso poderia ser empregado no Ensino Superior, sobretudo no contexto da formação do profissional responsável por atuar em uma sociedade que precisa ser reeducada?

Ao partirmos do contexto do ensino universitário, tomando como referência os cursos de formação de psicólogos, percebemos que as diversas contradições com as quais frequentemente nos deparamos no contexto brasileiro aumentam ainda mais a responsabilidade deste profissional em, ao final da sua formação, ser capaz de compreender melhor a questão racial do país e, com isto, ter a capacidade de intervir diante das demandas com as quais, mais cedo ou mais tarde, irá se deparar.

Jankowski (2022) aponta que, recentemente, a British Psychological Society (BPS) (2020) e a American Psychological Association (APA) (2021) reconheceram a necessidade de a Psicologia enfrentar o racismo, enquanto, no Brasil, o mesmo foi feito pelo CFP (2002). Tais mudanças são notórias, uma vez que, segundo o autor, até 2019, as orientações de creditação de cursos da BPS não mencionavam a palavra “raça” ou “racismo”. Em nossos estudos anteriores, resultados semelhantes foram encontrados em algumas universidades brasileiras localizadas em um dos estados com maior concentração de afrodescendentes do país, o que demonstra que a dificuldade da Psicologia para incorporar essas discussões em seus cursos de formação profissional ultrapassa fronteiras e culturas (Silva, A., 2023).

Entre as justificativas para tal reconhecimento nos contextos americano e inglês, Jankowski (2022) salienta que a contribuição da Psicologia para minimização teórica generalizada do racismo produziu também uma atitude preconceituosa generalizada, por meio do ensino e investigação nas universidades, além de afirmar que, no contexto do Reino Unido, estudantes de outros cursos também enfrentam desigualdades raciais nas próprias universidades, o que requer medidas dentro do próprio processo de formação.

Segundo Delgado e Stefancic (2017), a *Critical Race Theory* (CRT) consiste em um roteiro intelectual antirracista (com psicólogos entre os seus colaboradores) que oferece algumas direções para o enfrentamento do racismo. Esta perspectiva de enfrentamento desse crime que parte de atitudes e embates no campo teórico, profissional e social se apoia em vestígios históricos que são, na sua maioria, reflexos da maneira como a Psicologia contribuiu para a propagação e disseminação do racismo. Além disso,

a CRT salienta que as concepções generalizadas e falhas sobre as discussões que envolvem o tema do racismo deixam-no mais amplo e mais difícil de se combater, por isso é indispensável que este seja definido e minuciosamente analisado.

Para Jankowski (2022), entre as contribuições da Psicologia, estão os relatos psicológicos sociais sobre preconceito que tendiam a posicionar o racismo como uma ocorrência inevitável. Para o autor, esse tipo de lógica impedia que pudéssemos perceber que desequilíbrios de poder entre os grupos são de uma natureza mais ampla do próprio racismo. Outro apontamento é que a Psicologia apresenta a saúde, o desenvolvimento, a socialização e outros aspectos do comportamento humano como não afetados pelo racismo, mesmo que tenhamos inúmeros autores que afirmam o contrário (Akbar, 2004; Armour, 1997; Boakari, 1999; Du Bois, 2021; Fanon, 2008; Nascimento, 2016; Nobles, 2006; Santos, J., 1984; Silva, A., 2023).

Teóricos defensores da CRT, como Delgado e Stefancic (2017), apresentam alguns princípios, entre os quais, destacamos: a) a importância de se definir e caracterizar o racismo, deixando claras as vantagens e desvantagens para cada grupo racializado; b) desafiar a estrutura e os seus desdobramentos, como o *Color blindness* racial e alegações de racismo reverso; e c) produzir uma convergência de interesses em que o grupo de maior poder (nesse caso, os brancos) percebe o antirracismo como algo benéfico para todos os grupos, sobretudo no contexto de formação universitária. Para esses autores, a conceptualização falha da Psicologia sobre o racismo somada à não adoção desses três princípios, impede o antirracismo.

No mesmo estudo, Jankowski (2022) analisou respostas de aproximadamente 400 estudantes de universidades britânicas, sendo 213 identificados como brancos e 182 pertencentes a minorias étnicas. O estudo buscou saber quais as percepções dos estudantes e quais seus posicionamentos acerca do racismo e das ações antirracistas dentro da universidade. Os resultados mostraram que 89% dos estudantes apoiavam ações antirracistas, além de incentivarem mais pesquisas sobre o tema. Esses resultados apontam que a convergência de interesse pode ser uma realidade, e o ensino universitário por meio de ações de conscientização pode contribuir para a implementação e melhoras não apenas do antirracismo, mas também de ações afirmativas.

Nelson, Adams e Salter (2013) descrevem o que ficou conhecido como a Hipótese de Marley que tem como ideia central o fato de que as estratégias de adaptação a sistemas opressivos tendem a ser mais complexas do que a percepção dicotômica de resistir ou ceder ao poder dominante. Nesse sentido, os indivíduos podem entrar em um processo de

internalização das normas sociais dominantes na tentativa de preservar seu próprio bem-estar e, com isso, ajustam suas atitudes e comportamentos para se enquadrar nas expectativas do grupo dominante, muitas vezes, de maneira inconsciente. Segundo os autores, a ignorância do grupo em relação aos aspectos históricos do racismo influencia a tendência de ser indiferente ou até mesmo contrário à causa racial, o que os autores denominam “epistemologia da ignorância”.

A Hipótese de Marley sugere que o conhecimento preciso sobre incidentes documentados de racismo será maior nas comunidades de grupos subordinados do que nas comunidades de grupos dominantes, de modo que essas diferenças na *reality attunement* serão parcialmente responsáveis pelas diferentes percepções do grupo, no que se refere ao racismo atualmente.

Um Estudo de Adams, Tormala e O’Brien (2006), no qual os autores testaram a hipótese de que uma manipulação de autoafirmação pode eliminar diferenças de grupo na percepção do racismo, apontam que o comportamento de negação de privilégios e minimização do racismo pelo grupo dominante não se refere somente a um reflexo imparcial da realidade objetiva, mas também se mostra como um mecanismo motivado pela tentativa de manter os privilégios e podem ainda agir como um mecanismo de defesa da própria identidade. O estudo foi realizado com estudantes de cursos introdutórios de Psicologia, sendo 199 europeus-americanos de uma universidade pública, predominantemente branca, localizada no Centro-Oeste dos Estados Unidos, e 74 estudantes afro-americanos de duas universidades historicamente negras dos EUA. Os participantes responderam a perguntas agrupadas em três categorias: conhecimentos históricos, percepção do racismo e relevância da identidade racial. Os resultados do estudo demonstraram haver uma relação (embora não determinista) entre os conhecimentos históricos sobre os incidentes com racismo e a percepção do racismo. Apesar de afirmarem que o desenho do estudo não tenha permitido estabelecer esta relação como um fator único e determinante na construção da percepção sobre este problema, este dado revela que esse conhecimento histórico tem, sim, influência na construção de identidades que estejam inclinadas tanto para apoio quanto para a negação do racismo.

Ora, se a percepção do racismo é influenciada pelo grau do conhecimento histórico de episódios que envolveram questões raciais e, na maioria dos casos, os indivíduos pertencentes ao grupo discriminado serão os mais afetados com isso, é compreensível que esses sujeitos tenham, por meio da experiência direta ou indireta,

maior contato com essa realidade até mesmo como estratégia de proteção e sobrevivência. No entanto, o que nos inquieta é o fato de imaginarmos que, se o contato com esta realidade pode possibilitar uma ampliação da percepção do racismo, o que impede os demais grupos de tomar conhecimento desses aspectos históricos, mesmo que ocorram diariamente? Em outras palavras, a quem interessa a negação e quais os dispositivos utilizados para mantê-la operando? É justamente essa “ignorância histórica” que possibilita que os indivíduos pertencentes ao grupo dominante criem justificativas que desmerecem ou culpam as vítimas. Este dado corrobora a afirmação anterior de Camino (1996), quando este nos chama a atenção para a importância de se perceber outros elementos contextuais que também possuem um papel relevante na manutenção e ocorrência de atitudes racistas.

No entanto, a epistemologia da ignorância apontada por Nelson, Adams e Salter (2013) é um forte indício de que, assim como existem fatores que podem contribuir para o aumento ou melhora na percepção do racismo, também pode haver outros mecanismos que agem em desfavor dessa percepção, as instituições de ensino e a própria instituição familiar possuindo participação significativa nesse processo.

Hunt, Folberg e Ryan (2021), investigando a tolerância ao racismo, apontaram que, muitas vezes, as pessoas não expressam pessoalmente crenças racistas, possuem uma orientação passiva em relação ao racismo e tendem a ser mais tolerantes com atos discriminatórios de terceiros. Segundo os autores, os eurodescendentes tendem a expressar maior nível de *Tolerance of Racism* (TOR), como: minimizar a gravidade de atos racistas ou, até mesmo, demonstrar menos preocupação com situações que expressam discriminação racial. No Brasil, esse fenômeno é conhecido como “mi-mi-mi” (locação utilizada de maneira pejorativa para sinalizar a indiferença a denúncias ou reivindicações de grupos marginalizados). Dessa maneira, podemos deduzir que a TOR se configura como uma medida passiva diante do racismo e que não é exclusiva de grupos dominantes, mas também pode ser exercida (em uma menor escala) por membros do grupo mais afetado. Esse comportamento pode agir também como um dispositivo que enfraquece e dificulta a construção do que a CRT propõe, quando aponta a convergência de interesse, como o enfrentamento da estrutura e ações de relevância na estratégia antirracista, sobretudo nas universidades.

Hunt, Folberg e Ryan (2021) salientam que a TOR pode se desenvolver como resultado do processo de socialização, incluindo experiências pessoais e concretas

durante a infância. Para as autoras, um dos grandes perigos da TOR é que se abre precedente para surgirem crenças que reforcem ainda mais uma lógica que gire em torno da ideia de que um indivíduo pode ser racista e, ainda assim, ser uma boa pessoa, ou que uma pessoa, mesmo afetada, precise tolerar o racismo por acreditar que os outros têm direito de ter as próprias opiniões, ainda que não haja consenso entre as partes.

As pessoas afrodescendentes também não estão isentas de praticar a TOR. Autores, como Kaiser e Miller (2001) e Kawakami *et al.* (2009), salientam que a TOR pode ser exercida por pessoas afrodescendentes, ora como uma estratégia que lhes permite transitar nos ambientes sociais racializados sem maiores desconfortos, ora como mecanismo de autopreservação (quando um pai orienta um filho a reagir diante de uma abordagem policial ou que devem escolher melhor as suas lutas e não se envolver em qualquer discussão racial). Essas ideias nos permitem refletir: até que ponto o “protagonismo seletivo” como estratégia de sobrevivência diante das situações de racismo implica na passividade e, conseqüentemente, no silêncio que pode contribuir para situações de violência para com o outro e também para consigo mesmo?

Entendemos que esse tipo de comportamento vai contra uma das recomendações da CRT quanto à importância de discutir o racismo como uma das estratégias de se estabelecer uma atuação antirracista efetiva que poderá ser potencializada, ainda mais, se for reforçada pela convergência de interesse, convergência esta que só poderá acontecer por meio de uma ampliação da percepção acerca do racismo, principalmente por ser considerado um problema que precisa ser combatido em todos os ambientes formativos e por todos os membros da sociedade.

Nesse sentido, poderíamos conceber esses ambientes como uma possibilidade de estabelecermos maiores experiências formativas que, no contexto da Psicologia, podem transformar as experiências de vida em conhecimentos acadêmicos e vice-versa, possibilitando, assim, uma aprendizagem experiencial que poderia formar profissionais de Psicologia mais motivados a se engajar no combate ao racismo através do processo de conscientização via reeducação. No entanto, pensamos que um processo de conscientização social por meio da educação pode também acarretar outro processo que denominamos “formação capacitativa”, o qual, insistimos em dizer, se diferencia do que entendemos como “formação”. Discorreremos sobre este conceito no capítulo 5. Também pensamos que, com a elucidação desses conceitos, é de suma importância discutirmos alguns dos aspectos do processo de educação e da maneira como a experiência vivenciada por indivíduos pertencentes a grupos sociais racializados pode ter um papel de extrema

relevância na conceituação da consciência de pertença e como um elemento formativo motivador para atuação diante de um problema social enfrentado pelo grupo e, conseqüentemente, pela sociedade. Trataremos de algumas dessas ideias a seguir.

2.6 RESUMO DO CAPÍTULO

Buscamos discutir algumas teorias da Psicologia Social que abordam a questão do racismo e da discriminação de diferentes maneiras e que possuem todas o mesmo objetivo que consiste em não apenas compreender, mas também encontrar estratégias interventivas que colaborem para o enfrentamento efetivo e eficaz das injustiças sociais, no contexto do racismo. Abordamos estudos mais clássicos (Fiske; Tylor, 1984; Tajfel; Turner, 1979; Camino, 1996) e outros mais recentes (Kaiser; Miller, 2001; Kawakami; Dunn; Karmali; Dovidio, 2010; Jankowski, 2022; Hunt; Folberg; Ryan, 2021), para demonstrar que, embora tenha havido várias mudanças e avanços relevantes, o problema do racismo permanece operante.

Os estudos realizados no contexto das instituições de ensino, principalmente os que ocorreram com estudantes de Psicologia, reforçam ainda mais a nossa ideia de que a ciência psicológica e os cursos de preparação profissional possuem um papel relevante na luta antirracista. No entanto, consideramos que, por estarmos explorando a temática do racismo de maneira mais direcionada às motivações que colaboraram para uma preparação profissional antirracista, julgamos que seria pertinente que discorrêssemos sobre os processos de formação e a função social da educação escolar no contexto de uma sociedade racista.

Com isto, poderíamos compreender melhor os fenômenos e processos sociais que colaboraram para que o racismo ganhasse *status* de um problema social, à medida que tecemos reflexões e problematizações que nos ajudem a pensar sobre a importância da educação no combate dessa doença social. É sobre isso que falaremos no capítulo a seguir.

3. A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E NO DEBATE DA QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA

No capítulo anterior, discorremos sobre os aspectos metodológicos deste trabalho. Tecemos reflexões sobre os desafios do processo de fazer pesquisa. Em seguida, debruçamo-nos sobre os procedimentos relacionados à construção, tratamento e análise dos resultados, bem como às motivações e justificativas que guiaram nossas escolhas durante o percurso. Neste capítulo, continuamos nossas reflexões, tomando como ponto de partida alguns aspectos do que entendemos por educação escolar e sua função social. Entre os elementos que compõem os processos formativos, teremos como central a presença da questão racial nos ambientes destinados à educação formal e como este fenômeno se manifesta no curso da socialização, o que, por sua vez, influencia a produção de crenças que contribuem para a maneira como os indivíduos não apenas poderiam enxergar, mas também como provavelmente atuarão sobre a realidade social sem nos afastarmos da ideia de que as instituições tendem a reproduzir a sociedade.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA E AS QUESTÕES RACIAIS

Desde os primórdios de sua existência, a Humanidade se preocupou em desenvolver técnicas e instrumentos que não só a diferenciasssem dos outros seres vivos, como também possibilitassem conservar e garantir, às gerações posteriores, os conhecimentos construídos ao longo dos séculos. Se compreendermos a educação como um dos mecanismos responsáveis por esse *continuum* de desenvolvimento da espécie humana e das suas diversas civilizações, é provável que percebamos que os assuntos que giram em torno da instrução e das instituições responsáveis pelo ensino formal das sociedades estão intimamente relacionados aos elementos basilares que sustentam todo e qualquer sistema político, econômico e social, requisitos fundamentais para o funcionamento e sobrevivência de qualquer plano civilizatório.

A educação pode ser considerada, portanto, um fator de importância para o bom funcionamento das instituições sociais. Afinal, não é necessário dispor da sabedoria dos conselhos de Palas para perceber que existe uma estreita semelhança entre o grau de educação formal e o desenvolvimento social das civilizações. Essa relação faz com que, quase sempre, exista a tendência a buscar, cada vez mais, a aproximação dos conteúdos

ministrados nas instituições de ensino formal aos reais desafios socioeconômicos, ambientais, culturais e humanitários enfrentados pela sociedade. Essa possibilidade de aproximação entre a consciência dos elementos que compõem a realidade social e o processo de formação do indivíduo que irá compor a sociedade faz com que os dispositivos que configuram o processo de socialização secundária, pela qual a educação formal é responsável (financiamento, formação de professores, avaliação, currículo, por exemplo), estejam constantemente no centro dos debates político-sociais, seja pela qualidade do ensino, seja pela composição dos conteúdos que serão priorizados nos documentos curriculares ou, até mesmo, pela definição dos grupos sociais sobre os quais a instituição de ensino concentrará suas ações (um equívoco nosso, já que que as instituições de ensino formal “buscam atender” todos os grupos de forma igualitária, principalmente no Brasil).

Toda essa complexidade somada à infinidade de novos elementos que parecem surgir, a cada minuto, nos possibilita ter a impressão de que os temas relacionados à educação sejam quase que inesgotáveis, sobretudo quando optamos por classificá-los em tópicos que sejam acatados como mais “complexos” ou mais “polêmicos” que outros, mas que, ao final, compartilham de um mesmo papel, considerados por nós de relevância para o empreendimento dos processos que possibilitam não apenas o desenvolvimento, mas também, a execução das funções da educação formal dentro de uma sociedade. Por esse motivo, não nos debruçamos sobre um recorte temporal específico, por presumirmos que os fenômenos discutidos, aqui, possuem um caráter atemporal, isto é, não sucumbem à ação do tempo e tampouco possuem uma natureza cronotópica. No entanto, na tentativa de direcionarmos nossa discussão para um caminho que nos ajude a elucidar nossa proposta discursiva, utilizaremos como ponto de partida a relação construída com um grupo socialmente inventado e vitimado pelo mesmo sistema que o criou — os afrodescendentes —, o que não exclui os membros de grupos definidos como diferentes.

No Brasil, especificamente, o movimento dinâmico que parece ocorrer dentro das esferas que compõem o que compreendemos como a função da educação formal no processo de formação da sociedade nos faz refletir sob a lógica de que, para que possamos realizar uma análise mais profunda sobre a implicação da educação na formação social brasileira, devemos, primeiro, nos debruçar sobre algumas especificidades que ajudaram a constituir o último país a abandonar a escravização depois de mais de três séculos de um sistema de desumanização, silenciamento e estereotipia dos povos vitimados por este crime. No entanto, gostaríamos de ressaltar que, apesar de nos limitarmos ao contexto da

escravização transatlântica, entendemos que esse tipo de prática acompanhou todas as sociedades humanas, em todos os períodos da sua existência.

Compreendemos que explicar sobre esses elementos formativos do país nos fornece diversas possibilidades de abordar um artifício que parece estar arraigado no imaginário social dos indivíduos e, conseqüentemente, impregnado nos alicerces das instituições sociais (principalmente nas que são responsáveis pelo ensino formal), o racismo. Afinal, onde se aprende o racismo? Qual o papel das instituições de ensino formal no combate a esse crime? As instituições educativas vêm cumprindo seu papel na desconstrução dos estereótipos raciais? O conteúdo que as instituições ensinam/reproduzem atendem às demandas dos grupos racializados, historicamente discriminados e que, segundo dados do IBGE (2022), correspondem a 55,5% da população brasileira, ou seja, mais da metade dessa população? Buscamos problematizar a maneira como as instituições de ensino formal lidam com o grave problema do racismo no Brasil, discutindo sobre alguns dos elementos que compõem o que compreendemos como “a função social da educação escolar”. Abordamos, também, a forma como os dispositivos legais (como é o caso de algumas legislações voltadas para o combate à discriminação racial) parecem dar margem para que os agentes executores exerçam comportamentos contrários ao que textos legais se propõem.

Mesmo que concebamos o processo educativo escolar formal como um contínuo, buscamos adentrar nos seus estágios finais, o que corresponde ao Ensino Superior, tendo como foco a formação de psicólogos, com a incumbência de problematizar a importância desse profissional na atuação contra o racismo e como a presença da temática racial nos cursos de preparação profissional desses indivíduos pode ou não potencializar sua atuação sob uma ótica antirracista e antidiscriminatória.

Buscamos, igualmente, tratar de uma questão que, embora para nós se configure como um fator central, parece ter sua seriedade desconsiderada pela maioria dos setores sociais do país. Diante disso, operamos sob a égide de mais alguns questionamentos: o racismo é um problema de quem? Ele vem sendo tratado como uma questão individual ou social? Tentamos ampliar esse debate, tendo em mente que, mesmo que beirássemos a total exaustão física e mental e nos aproximássemos do esgotamento das nossas fontes ilimitadas de vontade, ainda assim fracassaríamos, se nossa intenção fosse abarcar todas as dimensões que compõem temática tão complexa, tão necessária e, ao menos tempo, tão negligenciada pela sociedade brasileira. Dito isto, iniciamos com alguns conceitos

básicos que nos permitam melhor compreender o que é educação e qual a sua função social.

3.2 EDUCAÇÃO? DO QUE ESTAMOS FALANDO? REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EDUCATIVA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE PAÍIS RACISTA

Durante a leitura do livro *O que é educação*, de Carlos Rodrigues Brandão, a primeira frase, do primeiro capítulo da obra, nos conduziu a tantas reflexões que, após finalizar a leitura, fomos imediatamente tomados por um sentimento de que, mesmo que aquele pequeno livro tivesse sido encerrado no parágrafo seguinte, já teria cumprido seu papel reflexivo. O trecho que tanto nos fez pensar soava como uma “lei universal”, tão correta e ao mesmo tempo tão questionável, sobretudo quando pensamos sobre as várias possibilidades de compreensão, quando paramos para analisar o que, de fato, queremos dizer ao empregarmos a palavra “educação”. A frase à qual nos referimos é “ninguém escapa da educação” (Brandão, 1989, p. 7).

Esse fragmento se mostrou tão contundente, que não poderíamos deixar de citá-lo. De fato, poderíamos escapar da educação? Ou ainda, seria esse o único caminho para que pudéssemos vir a nos tornar seres humanos? Ainda sobre a educação, quem a determina? Qual a sua real função? Todos esses questionamentos possuem a mesma tarefa, a de nos conduzir a uma tentativa de pensar um pouco mais sobre as questões que envolvem a educação, assim como os elementos que a constituem e, ao mesmo tempo, produzem a sua função social (ou seriam funções sociais?).

Se nos basearmos no conceito de educação proposto por Marrou (2017), que a entende como uma técnica coletiva através da qual uma sociedade inicia sua geração jovem nos valores e nas técnicas que caracterizam a vida de sua civilização, podemos presumir que a educação é um fenômeno secundário e subordinado à cultura e, portanto, é necessário que as práticas, regras e costumes sociais comuns tomem forma, antes de definir a instrução que irão representá-los e reproduzi-los. Dessa forma, a educação termina por possuir uma função social responsável por possibilitar a reprodução e a conservação dos símbolos, valores e outros mecanismos que sustentam a vida em

sociedade, de modo que a internalização desses elementos dependerá de um processo de socialização.

Segundo Savoia (1989), o fenômeno da socialização é um processo que evolue toda a vida dos indivíduos de uma 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 o sujeito tem contato com outros indivíduos que tiveram diferentes construções na sua etapa primária. É nessa parte da socialização que os sujeitos internalizam símbolos e aspectos culturais comuns a todos os que compõem a mesma sociedade e, conseqüentemente, elementos de uma mesma cultura. Dessa maneira, podemos notar que a segunda etapa é marcada pelo contato com mais instituições sociais onde as diferenças se apresentarão de maneira mais evidente, sendo os ambientes de ensino formal seu principal agente responsável.

Apesar de concordarmos com Savoia (1989), entendemos que, atualmente, essa divisão possui uma função mais explicativa do que funcional, uma vez que o que temos observado na nossa realidade profissional é uma transferência (voluntária) desses papéis, de modo que, em alguns casos, não é raro notar que a família vem renunciando à sua função primária e atribuindo à escola tal tarefa. Apesar de não ser esse o objetivo do nosso estudo, chamamos a atenção para o fato de que as sucessivas transformações sociais, econômicas e políticas influenciam diretamente na maneira como as instituições funcionam e, conseqüentemente, na forma como os indivíduos pensam e se organizam. Segundo Vincent, Lahire e Thin (2023), a maneira de se constituir o lócus de ensino faz parte da construção de uma nova ordem social, de modo que a forma como serão conduzidas as aprendizagens, a organização dos conteúdos e dos exercícios teriam como objetivo fazer da escola e da universidade dispositivos dominantes no processo responsável por desenvolver a formação social do indivíduo participante.

Embora percebamos, atualmente, as instituições de ensino formal como locais de contendas que envolvem os mais diversos grupos sociais; que aparentemente se apoiam em ideais democráticos e dispositivos legais para buscar a tão sonhada “igualdade”, seja ela em relação ao acesso, seja a qualidade do ensino, o que quase nunca notamos é que, à medida que ocorrem essas disputas como consequência dos conflitos de interesses, abrem-se algumas lacunas que, na maioria das vezes, são utilizadas precisamente para fazer dos ambientes de instrução formal lugares de diferenciação social, ora por distinguir

os sujeitos que estão dentro daqueles que estão fora, ora pela emissão de “credenciais” que autorizam o desempenho de funções profissionais cujos critérios para hierarquização serão determinados por variáveis socioeconômicas, culturais e intelectuais (raciais?) dos indivíduos participantes.

Dubet (2001), quando discute a maneira como as desigualdades vêm sendo multiplicadas, observa que houve crescimento no acesso à educação escolar, porém, esse aumento só ocorreu porque a educação não é mais considerada um bem raro e, por isso, termina por beneficiar a todos. Entretanto, o autor nos chama a atenção para o fato de que, se, por um lado, o acesso foi aumentado; por outro, os mecanismos responsáveis por produzir a diferenciação social entre os sujeitos participantes se readaptaram para continuar possibilitando o processo de hierarquização ocorrido no cerne das instituições de ensino formal, ou seja, o acesso (antes principal dispositivo de exclusão e diferenciação) cedeu espaço para que a separação, dessa vez, ocorra por meio dos tipos/áreas de ensino.

Touraine (1998) parece concordar com essa lógica, quando explica que, no contexto europeu, as transformações no sistema educacional francês colaboraram para que se produzisse uma classificação que passou a se basear na competência e não na origem social e, dessa forma, os conhecimentos passaram a ser hierarquizados, levando em consideração o seu nível de abstração ou de formalização. Essa nova configuração produziu não apenas uma transformação na roupagem dos dispositivos excludentes já existentes, como também possibilitou, segundo Jodelet (2014), o surgimento de outras maneiras de segregar, discriminar, silenciar e estereotipar os diferentes grupos que lutam constantemente pelo espaço nas instituições de ensino formal. Dubet (2001) e Touraine (1998) nos apresentam alguns exemplos desse processo que, apesar de terem ocorrido na França, é manifesto que fenômenos semelhantes podem ser observados também na realidade das instituições brasileiras, onde não existem apenas conflitos entre as classes, mas também questões de gênero e de grupos étnicos que tentam, a todo custo, ocupar o espaço educacional, baseados numa tentativa de reivindicação de um direito fundamental previsto pela Constituição do país, como um sinal de resistência humana ou, até mesmo, como a única possibilidade de sobrevivência social.

Embora defendamos firmemente a ideia de que a educação deva ser considerada um bem em si e não um meio para determinados fins (ascensão econômica, social, política e outras), estes podem, sim, naturalmente, vir a surgir como benefícios incipientes do processo educativo, como já assinalara Scruton (2020). Podemos notar que, no Brasil

especificamente, o processo de instrução formal foi desenvolvido para que os seus participantes pensassem exatamente o contrário.

Dentro desse panorama, não seria um equívoco pensar que a criação e a conservação desse tipo de lógica, somada à enorme desigualdade social do país, seja considerada pelas autoproclamadas “elites” (sejam elas pseudointelectuais ou econômicas) um mal necessário, sobretudo para que esses grupos continuem exercendo sua dominação sobre os demais indivíduos que não gozam de tais privilégios e que, como já foi mencionado, representam mais da metade da população do país? Esse fato pode ser mais bem entendido quando recorremos aos dados do IBGE (2023), que apontam que, em 2023, a população ocupada de “cor ou raça branca” ganhava, em média, 69,9% mais do que a de cor ou raça preta ou parda, e os homens, 26,4% mais do que as mulheres.

O mesmo instituto ainda no ano de 2018, apontou que embora corresponda a 55,8% da população do país, os afrodescendentes são os que mais são atingidos com as consequências da imbricação de racialização, pobreza e violência. Esses números nos ajudam a compreender as desigualdades sociais por raça e cor afetam também a força de trabalho uma vez que de acordo com os informativos do IBGE (2019, p. 2), que afirmam que “pretos e pardos são maioria entre trabalhadores desocupa dos (64,2%) ou subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018”.

No campo da representatividade política, podemos citar, como exemplo, a questão da sub-representação política dos afrodescendentes, o IBGE (2019), apesar de constituir 55,8% da população, esse grupo representa somente 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos em 2018 e 42,1% dos vereadores eleitos em 2016 no País. Esses resultados sugerem que apesar dos avanços como o aumento na entrada nas universidades por exemplo, ainda parece existir uma desigualdade social latente e estrutural no país sobretudo quando comparamos as condições políticas, econômicas e educacionais dos eurodescendentes em relação aos afrodescendentes e outros grupos marginalizados.

Entretanto, pensamos que seria de enorme valor mencionarmos o que consideramos “aprendizagens colaterais”, compreendidas, aqui, como elementos formativos e informativos, bem como conteúdos que correspondem ao que poderíamos chamar de currículo oculto e que, nas nossas mais otimistas abstrações, poderiam ser sistematicamente inseridos na pauta central da educação formal brasileira como um todo (abrangendo todos os níveis de ensino), fazendo com que o desenvolvimento do processo de educação formal, isto é, a educação que ocorre dentro das instituições, conduzisse seus

participantes de maneira quase que inevitável para o vislumbre do que consideramos serem as funções sociais da educação formal.

Diante do *polifêmico* desafio de descrever, ainda que de maneira superficial, algumas dessas funções, elencamos quatro camadas que poderiam nos ajudar em tão hercúlea tarefa. Nesse sentido, a seguir, descrevemos sob essas categorias de relevância, as contribuições que a instrução formal poderia exercer na vida de seus participantes e, principalmente, na sociedade. Esses círculos de relevância se resumem em contribuições de ordem **política, filosófica, ética e socioeconômica**.

Na esfera **política**, presumimos que tanto as aulas quanto as discussões realizadas nas instituições de ensino formal poderiam nos conduzir a uma reflexão acerca dos elementos políticos que compõem, de maneira permanente, a nossa sociedade, embora não seja o nosso intuito nos limitar a concepções político-ideológicas/partidárias. Gostaríamos de chamar atenção para o aspecto democrático que as nossas composições políticas parecem naturalmente fingir (foi um lapso, quisemos dizer “seguir”).

Refletimos sob uma ótica de que a palavra “democracia” que, embora possa, em alguns casos, ser facilmente utilizada como principal elemento responsável por reivindicar direitos; em muitas vezes, quando há a possibilidade de alguns grupos sociais serem ouvidos (às vezes, nas mesmas), a nobre função atribuída a essa palavra parece ser prontamente esquecida, sobretudo quando o grupo que outrora lutava pelo direito de falar parece não reconhecer o direito de fala do outro. Tais contradições são, quase sempre, imperceptíveis para alguns indivíduos. No entanto, ao discutirmos determinados conteúdos de natureza polêmica que originam debates acirrados na sociedade brasileira, como é o caso do racismo, conseguimos perceber que um dos desafios é se fazer da palavra “democracia” mais do que um simples instrumento simbólico que apenas parece estar comprometido em fornecer uma falsa credencial de Justiça ou igualdade social “para inglês ver” (no nosso caso, para alguns brasileiros também). Pensamos que um dos propósitos desse termo seria a possibilidade de agir como um mecanismo disparador de atitudes, comportamentos e de uma consciência concreta que conduza à ideia de que democracia também significa o respeito ao outro, premissa essa que, embora pareça óbvia para a maioria das pessoas, algumas atitudes desses mesmos indivíduos que, muitas vezes, se autoproclamam “defensores da democracia”, quando diante da diversidade de pensamento, não precisam se esforçar muito para nos entregar a prova visceral de que é cada vez mais impossível fugir à braçadas do mar de contradição causado por um ideal

democrático pessoal, distorcido e motivado tão somente pela lente egoísta de indivíduos ineptos (outro lapso, quisemos dizer possível).

Podemos verificar essa relação de forma mais vívida, quando falamos de uma sociedade democrática que, em um ato divino de “bondade”, “permitiu” que os grupos que foram sequestrados, estereotipados e marginalizados (também por atos de bondade?) não pudessem ser mais formalmente escravizados, e, o “melhor” de tudo, pudessem frequentar a escola ou talvez as universidades apenas algumas décadas depois da abolição de um sistema (elaborado e operado por outro grupo de seres, humanos?) que, extirpou desse grupo a condição de seres humanos e que durou mais de três séculos.

Na esfera **filosófica**, podemos citar, com firmeza semelhante à corda dourada do arco de Febo Apollo, que uma das principais funções sociais da educação seja a possibilidade (quando deveria ser realidade) de produzir o autoquestionamento dos indivíduos participantes, mas quase nunca nos referimos à autoinquisição hipócrita e tendenciosa, comumente aderida pelos covardes ou pelos que se arrogam por trás de uma armadura banhada na infalibilidade moral e intelectual, que assim como a lógica estulta utilizada para justificar a invisibilidade da roupa do rei, só os providos de semelhantes virtudes podem ver (ou seriam os desprovidos?).

Apontamos para o questionamento sincero que não oferece respostas, apenas enfraquece as certezas. Para nós, é exatamente esse tipo de movimento que inspira, que desenvolve e que faz crescer o sentimento de que somos eternos aprendizes, ao mesmo tempo em que estamos constantemente ensinando, ora o outro, ora a nós mesmos. Tais percepções só poderão ser, de fato, vivenciadas se nos entregarmos da maneira total à ideia de que devemos estar comprometidos constantemente em intencionalmente fugir da nossa zona de conforto.

Mas há ainda um fator que consideramos central, o de que as instituições de ensino formal poderiam estar preparadas para fornecer suporte para que os processos de percepção crítica das diversas realidades sociais brasileiras sejam uma realidade concreta e natural nos ambientes de ensino e formação humana. Pressupomos que o primeiro passo poderia ser dado, se nossas forças fossem concentradas na problematização das perguntas, ao invés das inúmeras tentativas, muitas vezes lorpas e desesperadas, de se produzir respostas para questões as quais não compreendemos a fundo e que, por isso, nos atolam em uma densa poça de ignorância epistêmica. Falaremos disso em 3.3, quando tratarmos do problema do racismo na sociedade brasileira.

No tocante à esfera **ética**, pensamos que as instituições de ensino formal poderiam ser o lócus capaz de possibilitar aos seus participantes o desenvolvimento de uma percepção mais arrebatadora sobre a sua responsabilidade, não apenas na produção ou aprendizagem de novos conhecimentos, mas também na sua divulgação e na conseqüente reprodução dessas construções. Esse encargo vai ao encontro daquilo que compreendemos como dois fenômenos sociais considerados por nós como fatores relevantes no que tange ao papel dos sujeitos participantes dos ambientes de ensino formal na produção e aprendizagem de saberes. Referimo-nos à “honestidade intelectual” e à “desonestidade intelectual”. Enquanto a primeira remete ao comprometimento com a “verdade” e com a sinceridade de buscarmos constantemente o desenvolvimento da consciência, tanto das nossas limitações, quanto das nossas potencialidades intelectuais; a segunda remete ao comportamento contrário, ou seja, o de fingir que se sabe aquilo que não se sabe, ao mesmo tempo em que se dissimula ignorância sobre aquilo de que se tem plena certeza. Pensamos que o senso ético, sobretudo dos indivíduos que fazem e aprendem ciência, poderia estar voltado à compreensão desses elementos, uma vez que cada um dos diferentes posicionamentos, há pouco descritos, pode nos conduzir a caminhos que, por sua vez, podem favorecer ou prejudicar não apenas o progresso científico, como também todos os outros mecanismos sociais, políticos e institucionais que ditam os rumos da sociedade.

Se compreendemos os processos de escolarização como uma modelagem social sistêmica que visa à produção de uma consciência de cidadania, capaz de preparar o sujeito para a vida em sociedade, o que resultaria na ocupação de um papel ou função social, notaremos que a esfera socioeconômica seria responsável por validar a eficácia de todos os outros processos já mencionados. Ora, de que maneira uma pessoa poderia se estabelecer social e economicamente, se não estivesse ciente dos seus direitos e deveres como membro da sociedade? Como poderia gozar de direitos ou reivindicar melhorias, ou contribuir para o desenvolvimento econômico e social sem que fosse preparado para enfrentar os desafios de pertencer a diferentes grupos e diferentes realidades sociais? Se não são as instituições escolares responsáveis por este tipo de preparação, então, numa sociedade ocidentalizada e capitalista, quem seria?

Em suma, por mais que nos esforcemos para acreditar que os aspectos positivos dessa descrição sejam facilmente associados às instituições de ensino formal brasileiras, é quando pensamos nas realidades sociais com as quais os cidadãos do país se deparam constantemente, que percebemos que, nem sempre, a escola ou as universidades

consideradas como espaços de disputas proporcionam condições igualitárias para que esses grupos possam, enfim, se preparar para poder, de fato, lutar por algo.

Ora, se levarmos em consideração a realidade racial que se constituiu no Brasil graças ao seu passado escravagista, trazendo à tona todas as mazelas desenvolvidas e pensadas para agir como verdadeiras barricadas de exclusão, tão espessas quanto os muros intransponíveis da cidade Grega, e que foram erguidas entre os grupos racializados e as instituições de ensino formal, perceberemos que, para essas pessoas, o acesso à escola foi apenas a metade do caminho, o que não retira nem um pouco o dadivoso valor que advém dessa conquista. O que queremos dizer é que, se somarmos todos os desafios enfrentados para se conseguir entrar, perceberemos que essa enorme peleja em nada se compara em tamanho e complexidade com as provações colossais que esses mesmos grupos serão abarbadados na tentativa de se manter no sistema educacional.

Depois de termos, ainda que de forma introdutória, discutido algumas características que compõem (ou, pelo menos, deveriam compor) as funções da educação formal no Brasil (assunto este longe de ser esgotado), pensamos que esta seria uma excelente oportunidade para discutirmos um pouco mais sobre alguns dos mecanismos que parecem impedir ou, no mínimo, atrapalhar a permanência dos grupos considerados indesejados (mesmo que essa ideia se manifeste com maior frequência no campo simbólico) dentro das instituições de ensino formal do país. Para isso, voltamo-nos, a seguir, para a realidade racial brasileira, a fim de tecermos relações entre alguns elementos excludentes que constituem as instituições de ensino formal. Suspeitamos que, dessa forma, poderemos, quem sabe, observar algumas “repetições de padrão” que nos ajudem a pensar fora da “caixa” na qual fomos colocados por meio da naturalização dos estereótipos, do epstemicídio e das sistemáticas discriminações de grupos racializados dentro da nossa sociedade.

3.3 A VIDA ESCOLAR DE BRASILEIROS: NO MEIO DO CAMINHO HAVIA O RACISMO

No Brasil e no mundo, o racismo consiste em um sistema de características estruturais que, muitas vezes, se confunde com alguns dos elementos que compõem a própria identidade nacional. Esse crime tem como principais vítimas os grupos sociais que, por terem sido racializados e colocados na última camada da hierarquia social, econômica e cultural do país, são constantemente alvos dos estilhaços produzidos pelas

crenças e comportamentos irracionais que repousam sobre a lógica do racismo e da discriminação social. O grupo ao qual nos referimos é o dos afrodescendentes, ou seja, indivíduos que possuem alguma ascendência africana sul-saariana e que apresentam nos seus traços fenotípicos uma predominância das características físicas que remetem à sua origem étnica subsaariana.

A violência contra esses povos vem se alastrando desde antes dos períodos em que a “escravização ainda era legalmente vigente no país”, quando nem mesmo a sua aparente abolição foi capaz de conter, mas somente desencadear novas formas de praticá-la. Essas transformações permitiram que os abusos cometidos contra os afrodescendentes não se limitassem somente ao físico, alastrando-se também para as esferas moral, intelectual, psicológica, social, econômica e cultural. Embora autores como Nascimento (2016) e Carneiro (2005) já houvessem alertado para esses diferentes tipos de violência, ao tratarmos da forma e do local onde essas violências se manifestam com maior frequência, recorreremos a uma pergunta que, embora pareça comum, aparentemente, quase ninguém está disposto a fazer: onde aprendemos o racismo? Anteriormente, fizemos uma pequena distinção entre os processos de socialização, sendo uma instituição social responsável pela internalização de valores basilares cultuados pelo primeiro grupo social ao qual o indivíduo pertence, ou seja, a família. A partir dessa reminiscência conceitual, poderíamos ser categóricos, ao responder: então, o racismo é aprendido em casa!

Muito embora façam sentido os argumentos que sustentam tal afirmação, essas mesmas ideias parecem ter seu caráter incontestável esfacelado, quando, em contrapartida, recordamos a função da socialização secundária, que consiste em acolher indivíduos em uma instituição de ensino formal para que possam aprender e compartilhar valores éticos, morais e culturais comuns e que regem a sociedade. Ora, se observarmos esses espaços como um reflexo das realidades sociais em um país onde a prática do racismo é estrutural, é possível que a nossa precipitada resposta sobre onde se aprende o racismo sofra algumas modificações.

Que dizer de um indivíduo que, antes de ir à escola pela primeira vez, “não fazia ideia do que era racismo” no entanto se sentia diferente, diferenciado e mesmo sem saber o porquê, de repente, ao adentrar esse ambiente, percebe-se como o principal alvo de um ódio do qual desconhece a própria origem? Recorreremos a Fanon (2008, p. 129), quando, ao se referir ao contexto francês, afirma: “Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco”. Mesmo entendendo que este contato também pode ocorrer fora da escola, é sobre as

relações sociais ocorridas dentro desta instituição de ensino que gostaríamos de nos debruçar. A experiência descrita por Du Bois (2021, p. 21-22) pode nos ajudar a retratar essas relações:

Em uma pequena escola de madeira, algum motivo levou os meninos e as meninas a comprarem belíssimos cartões de visita — a dez centavos de dólar o pacote — e os trocar entre si. A troca estava divertida, até que uma garota, alta e recém-chegada, recusou meu cartão — e de forma categórica, com um olhar. Foi quando me veio a percepção quase imediata de que eu era diferente dos demais; ou semelhante, talvez, em termos de coração e de força vital e de aspirações, mas apartado do mundo deles por um enorme véu. [...] passei a desprezar todos os que estavam do outro lado e a viver acima desse véu [...] infelizmente, com o tempo esse fino desprezo começou a esvanecer; pois as palavras que eu queria para mim, e todas as belas oportunidades, iam para eles, não para mim.

Nesta passagem, Du Bois (2021) descreve uma experiência escolar que revelou algo que, até então, passara despercebido pela sua consciência, mas que bastou um instante para que toda a carga emanada por aquela situação se espalhasse pela sua alma, transformando-o em um sujeito que, a partir daquele momento, passou a ser capaz de perceber um fenômeno invisível aos olhos e mentes destreinados e que, mais tarde, denominou de dupla consciência. Aqui, temos um contundente exemplo de que as instituições de ensino formal são, geralmente, reflexos da sociedade, onde as crenças e imaginários do grupo dominante farão delas um palco para o processo de introjeção desses elementos formativos.

Ora, quando trazemos esse exemplo para a realidade educacional brasileira, levando em consideração o fato de que, mesmo depois da abolição da escravatura, os escravizados e seus descendentes ainda seriam impedidos durante décadas de frequentar as instituições de ensino ou de ser tratados como cidadãos livres, como afirma Fernandes (2007), perceberemos que tanto os fatores sociais quanto econômicos colaboraram para que essas instituições responsáveis pela instrução formal de uma sociedade racista, além de reproduzirem práticas racistas, muito provavelmente não tiveram interesse em preparar para receber um público pertencente a um grupo discriminado.

Posteriormente, quando finalmente conseguem o acesso às instituições de ensino formal, esses homens, mulheres e crianças começam a se deparar com uma realidade que, embora tivesse como proposta alcançar uma mudança de vida e o tão sonhado tratamento humanizado, nada mais era do que a exposição massiva a “velhas” violências raciais, só

que, desta vez, institucionalizadas e disfarçadas pelos mais diferentes mecanismos, que poderiam ir desde a indiferença dos gestores e professores pelas dificuldades de aprendizagem ou pelos preconceitos sofridos dentro desses ambientes, até mesmo a falta de símbolos de identificação e representatividade que pudessem fornecer aos ingressantes afrodescendentes a sensação de que aquele espaço também fora construído para eles. O que acontecerá, a partir daí, já é mais do que previsível: a evasão escolar em massa somada às diversas formas de classificação e diferenciação ocorridas dentro dos espaços de instrução protocolar, que se davam tanto pelo pertencimento racial, quanto pelas capacidades intelectuais dos indivíduos (Bento, 2002; Dayrell; Reis, 2007).

Como se já não fosse suficiente tamanho suplício desses grupos, os indivíduos que conseguiam resistir dentro das instituições educativas ainda precisavam juntar forças para lidar com mais duas questões: a primeira era perceber que as práticas raciais discriminatórias eram, cada vez mais, naturalizadas, pelos colegas ou pelos professores, por meio de “brincadeiras”, linguagem, datas comemorativas e estereótipos raciais inventados e de natureza pejorativa (Cunha Junior, 2009). No fim, mesmo depois de terem atravessado todas as dificuldades, as pessoas afrodescendentes ainda precisariam passar pelo desafio final: competir “de igual para igual” com os outros indivíduos pertencentes ao grupo privilegiado, sob pena de terem seus êxitos invalidados e seus insucessos enaltecidos a tal ponto que, frequentemente, eram traduzidos como prova inquestionável de sua incapacidade natural, ao mesmo tempo em que eram utilizados como justificativa para manter as crenças de superioridade que serviam para continuar produzindo discriminações e, como denominam Pereira e Vala (2010), preconceitos justificados. Essas justificações, comumente são corroboradas por um sistema denominado de meritocrático.

A segunda questão consistia na descoberta de que a única maneira de se “adaptar” àquela situação seria absorvendo todos os elementos culturais do grupo agressor. Essa segunda possibilidade trazia consigo sérias consequências psicológicas que, embora não seja o nosso intuito abordá-las na íntegra, faremos uma rápida menção, contando novamente com os exemplos propostos por Fanon (2008, p. 132):

Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir ‘nossos pais, os gauleses’, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco.

Essa realidade apontada por Fanon (2008) não foi muito diferente da que ocorreu no Brasil, uma vez que, como já mencionado, muito depois da abolição da escravatura, quando finalmente conseguiram ingressar na escola, a imagem das pessoas afrodescendentes já havia sido, por muito tempo e sistematicamente, associada aos estereótipos desagradáveis, marginalizados e desprezados por boa parte da sociedade brasileira, tendo os ambientes educativos formais como principais responsáveis pela introjeção dessas crenças no imaginário social dos seus participantes.

Por outro lado, não estaríamos sendo justos se não citássemos os avanços nas tentativas de se realizar uma reparação às violências historicamente perpetradas contra esses povos. Nesse sentido, surgiram as legislações que tinham como proposta central possibilitar, por meio de dispositivos legais, elementos que contribuíssem para que os afrodescendentes tivessem, cada vez mais, acesso, permanência e representatividade nas instituições de ensino formal brasileiras. Entre esses dispositivos, gostaríamos de elencar três: a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Brasil, 1989); a Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010 (Brasil, 2010); e a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003). Grosso modo, as duas primeiras tratam basicamente da identificação do racismo como um crime passível de punição e do Estatuto da Igualdade Racial, que assegura uma série de direitos aos grupos racializados, visando a proteção contra a discriminação de suas manifestações culturais, além de caracterizar condutas e comportamentos que podem ser identificados como racismos e preconceitos raciais.

A Lei n. 10.639/2003 merece, talvez, uma análise mais aprofundada, pelo fato de determinar, aos estabelecimentos de instrução formal, o ensino de conteúdos que elucidem a contribuição da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira para a formação do país. Esses conteúdos deveriam ser inseridos em todo o currículo formal, além de incluir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Pensamos no quanto essa proposta tenha soado animadora, em teoria, já que, na prática (apesar de alguns casos de sucesso dos quais não tiramos o mérito), sua condução desencadeou uma série de outras questões que, ao invés de combater o crime de racismo, em alguns momentos, acabou contribuindo para a proliferação de mais atitudes discriminatórias e preconceituosas. Esses apontamentos já haviam sido apresentados em um estudo anterior (Leal; Boakari; Silva e Silva, 2022), onde chamamos a atenção para o fato de que, dentre as atitudes racistas no manejo dessas leis, estava o que denominamos de “condição interpretativa”, principalmente se levarmos em

consideração que as legislações brasileiras possuem uma peculiaridade, no mínimo curiosa, elas “determinam, mas não garantem” o determinado.

Diante disso, alguns dos indivíduos responsáveis por interpretar e executar essa lei eram os mesmos que sempre conviveram de forma passiva ou que conscientemente compactuavam com o racismo dentro do lócus educacional. Como resultado dessa situação, tivemos uma série de mazelas, como peças teatrais que reforçavam estereótipos raciais (retratando os escravizados interpretados somente por crianças afrodescendentes); ou religiões de matrizes africanas sendo apresentadas como ritual de “macumba” ou magia “negra”; ou ainda na total negligência de se apresentar contribuições intelectuais dos afrodescendentes brasileiros, ao invés das “comuns” atividades braçais. Os exemplos são inesgotáveis, embora os mais embaraçosos talvez ainda estejam por vir, como é o caso da “data oficial”.

O Dia da Consciência Negra (20 de novembro) passou a ser uma data considerada por nós como uma espécie de “circo dos bonifrates”, ou seja, uma vez por ano, algumas instituições de ensino do país realizam “eventos”, “debates” e “encontros de saberes”, para falar sobre a valorização da cultura afro-brasileira ou, até mesmo, de ações de combate ao racismo. O que mais nos chamava atenção era o fato de que, nos inúmeros eventos dos quais participamos, quase nunca víamos alguém se questionando: por que existe a necessidade de falarmos de racismo em um país onde, insistimos em dizer, não existem racistas? E se a necessidade de realizarmos eventos dessa natureza prova a existência (ou inexistência) do racismo no país? Se um único dia seria suficiente para discutirmos e sensibilizarmos os outros e nós mesmos sobre “o tema do mês”, a ponto de, no ápice do autoengano, considerarmo-nos verdadeiros heróis do combate ao racismo, especialmente na data estabelecida pelo *establishment*? Nos eventos dos quais participamos, por muito tempo, esperamos alguém fazer “aquela pergunta” que pulsava na nossa cabeça, como se o próprio Hefesto estivesse desferindo vorazes golpes do seu martelo contra a bigorna. O questionamento que era forjado no seio da inquietação dos nossos corações era: o que acontece nos outros 364 dias do ano? Voltamos a ser racistas? Voltamos a negligenciar, ao mesmo tempo em que somos complacentes com os flagrantes atos de discriminação contra os povos que demonstramos respeitar tanto, admirar tanto e proteger com nossas próprias vidas, desde que seja somente no dia 20 de novembro?

Elencamos essa última questão como uma evidência da existência de um novo elemento que se soma aos dois já apontados por Fernandes (2007), quando trata do fenômeno do racismo no Brasil. O autor explica alguns dos desafios enfrentados pelos

escravizados no Brasil. O autor afirma que esses povos foram duplamente vitimados; primeiro, com o sistema escravagista e, segundo, com a crise desse mesmo sistema que, além de retirar desses indivíduos a única fonte de sustento sem oferecer qualquer reparação, não forneceu nenhum apoio que os auxiliasse na transição das mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorriam no país. Não apenas concordamos com as falas de Fernandes (2007), como também gostaríamos de ampliá-las, ao mencionarmos outro elemento que qualificaria de dupla para tripla vitimização desses povos. O terceiro fator ao qual nos referimos consiste na execução de ações desordenadas de combate ao racismo, assim como a hiperpromoção de datas isoladas que, para nós, servem apenas para alimentar os estereótipos raciais e nos lembrar um pouco de que a mesma “bondade” dos grupos e instituições de um país racista responsáveis pelo fim do sistema escravagista mais duradouro do mundo ainda existe, mesmo que apenas uma vez ao ano.

Em suma, longe de esgotar os assuntos ou as questões que foram apresentadas aqui, pensamos que teremos alcançado nossos objetivos se, mesmo por um breve momento, tivermos conseguido provocar nos nossos leitores a menor reflexão possível acerca dos conteúdos que, em alguns momentos, aparentaram uma natureza áspera, polêmica e dolorosa. Até aqui, nosso intuito foi descrever como a educação e as instituições de ensino formal possuem um papel importante na sociedade, seja ele para ações que levem ao seu bem-estar ou para o adoecimento.

Mencionamos, também, a maneira como os grupos racializados foram vitimados por crenças irracionais que, por muito tempo, fizeram (e ainda fazem) parte da realidade brasileira, sobretudo dentro de suas instituições. Apontamos como essas práticas podem ser nocivas não apenas para o grupo vitimado, mas também para os demais grupos, baseados no pressuposto de que atentar contra um membro de uma sociedade é atentar contra a própria sociedade.

Apresentamos alguns desafios encontrados na execução de leis que têm como principal objetivo o combate ao crime de racismo. Ressaltamos que, embora tenham parecido um pouco mais duras do que nossa etiqueta intelectual nos permite, nossas críticas, em nenhum momento, tiveram a intenção de desdenhar ou ferir de morte os avanços e as tentativas que buscam, cada vez mais, transformar (de maneira positiva) a nossa sociedade, por ações políticas ou intelectuais. Nosso intuito foi produzir questionamentos que conduzissem a uma reflexão que contribuísse para a otimização dessas empreitadas.

Por fim, encerramos este tópico com uma última pergunta a qual acreditamos que, a essa altura, os leitores já estejam familiarizados e aptos a respondê-la. Sendo a discriminação e os preconceitos raciais crimes inventados e executados pelo próprio sistema social (e educacional) contra grupos de indivíduos que compõem a sociedade (no caso dos afrodescendentes, não apenas por representarem a maioria da população do país, mas também por ajudarem a construir e executar todas as atividades que regem todo o sistema social brasileiro), na medida em que esses indivíduos são atacados e violentados com o crime de racismo, ainda assim devemos tomar esse problema como uma questão isolada que pode afetar somente suas vítimas?

O simples movimento de pensar numa possível resposta para este último questionamento, nos impele violentamente a realizar pelo menos mais cem perguntas de semelhante natureza; algumas delas nos acompanham há alguns anos, outras, a nossa vida inteira. É manifesto que cada uma possui sua peculiaridade e significância singular. Mesmo assim, nem por um segundo, hesitamos em afirmar que a única coisa que possuem em comum é o peso que exercem sobre nossos pensamentos e nossos corações e que só poderia ser comparado em intensidade e extensão à carga do firmamento que compõe o tormento eterno de Atlas.

O racismo é um problema de quem? Se é produzido ou reproduzido dentro de instituições responsáveis pelas educações formais, gerando pessoas com comportamento patológico diante de outros seres humanos, quem serão, então, os responsáveis por reeducá-los? Como? E a que custo? Aqui, entraremos em um campo controverso, uma vez que, como já foi mencionado, pensamos o racismo como uma enfermidade social que tem a capacidade de produzir adoecimento nas suas vítimas e nos agentes responsáveis e que se manifesta através de práticas de indivíduos que possuem, na sua maioria, indícios de sofrer de algum tipo de desordem mental (e/ou de caráter). Utilizamos o termo “desordem” não como uma tentativa de possibilitar a invenção de alguma justificativa de cunho médico, diagnóstico que pudesse ser utilizado como subterfúgio e, ao mesmo tempo, contribuísse para a não punição dos praticantes deste crime. Nossos esforços estão direcionados para a ideia de que, uma vez que o racismo é pensado como uma doença social, é provável que haja esforços para desenvolver algum tipo de tratamento. Nesse contexto, olhamos para os/as psicólogos/as como os profissionais treinados para lidar com demandas de natureza mental.

Pressupomos que, diante de tamanha expectativa, esses profissionais deveriam estar aptos a realizar intervenções tanto nos casos em que o racismo produziu sintomas

nas vítimas, quanto na concretização de uma psicoeducação que produziria uma “reabilitação racial”. Para isto, deveriam, antes, dispor de repertório técnico de habilidades que os permitisse observar, compreender, e intervir nos quadros em que a exposição ao racismo produziu adoecimento mental e social. No entanto, ao mesmo tempo em que sustentamos essas afirmações, perguntamo-nos: o que o processo formativo em Psicologia vem ensinando sobre práticas antirracistas? A formação desses profissionais vem conseguindo possibilitar a composição desse repertório? De que maneira a formação de psicólogos vem encarando o problema racial brasileiro? Discutiremos estas e outras questões em 3.4.

3.4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO E O PROBLEMA RACIAL BRASILEIRO: FIM DA IGNORÂNCIA EPISTÊMICA?

Pensamos que, mais uma vez, as respostas para as perguntas aqui colocadas podem ser rapidamente encontradas, se nos voltarmos para alguns dos resultados encontrados no estudo que originou nosso livro *Temática racial em cursos de formação de psicólogos no Brasil: o caso do Piauí* (Silva, A., 2023), fruto da pesquisa de Mestrado, realizada entre 2018 e 2020. Os resultados demonstraram que, das três instituições participantes, nenhuma dispunha de um componente curricular que abordasse, de maneira explícita, a questão racial no Brasil.

Nosso estudo também descortinou dados em relação à maneira como são tratadas as questões referentes ao racismo e à discriminação nos textos oficiais que regem os cursos de psicologia dessas instituições. Ao utilizarmos como marcadores alguns termos de busca nos textos desses documentos usando palavras como **afro**, **negro**, **raça**, **etnia/étnico**, **racismo**, **negritude**, **branco**, **branquitude** e **eugenia**, os resultados indicaram que, no que se refere à redação do projeto político curricular - PPC dos cursos de Psicologia das instituições pesquisadas, a frequência com que essas palavras apareciam poderia sugerir o grau de importância com que essas questões são abordadas (pelo menos, nos documentos institucionais) (Silva, A., 2023). Nossas conclusões revelaram a existência de notória e “proposital” ausência desses termos disparadores nos textos dos documentos analisados.

A palavra **afro** aparece duas vezes em uma instituição, não aparecendo, em momento algum, nos PPC das demais. O mesmo acontece com os termos **negro** e **raça**, sendo citados uma vez cada um. O único termo que aparece em todas as instituições é

etnia/étnico (mesmo que os somatórios das frequências de citação dos três documentos juntos não ultrapassem o número 4). As outras categorias conceituais consideradas, por nós, como centrais no debate do racismo, como **racismo**, **negritude**, **branco**, **branquitude** e **Eugenia**, não aparecem uma única vez.

Esse dado nos levou a refletir sobre a seguinte questão: como poderiam “essas instituições” (o que inclui seus gestores e colaboradores) abordar ou demonstrar o seu interesse no tratamento da questão racial brasileira sem fazer referência a alguns desses termos nos textos dos documentos que deveriam orientar e expor as propostas política, pedagógica e social dos cursos de formação de psicólogos no Piauí? Esses cursos estão obtendo êxito em formar profissionais que possuam condições técnicas para auxiliar no combate ao racismo? Como essa formação se reflete na prática profissional do psicólogo diante do racismo? Existem outros elementos para além da formação acadêmica que possibilitam uma compreensão do racismo para a prática profissional? Como ocorreram esses processos de resistência epistemológica nos profissionais da Psicologia que atualmente discutem a questão racial? O que foi feito — está sendo feito? O que ainda precisa ser feito? Esses questionamentos pautam e ao mesmo tempo justificam a relevância no âmbito político, social, educacional e cultural e nos conduziram para uma nova proposta de pesquisa, onde buscamos a ampliação dos assuntos que já foram abordados em estudos anteriores (Silva, A., 2023; Espinha, 2017), para continuar dialogando, agora voltado às discussões não só para reconhecimento do privilégio epistêmico a partir de um currículo alheio às questões raciais, à realidade cotidiana brasileira e como a universalidade da ciência se institucionaliza nos cursos de Psicologia, mas a partir das experiências que se constituem dentro do “sistema”, ao mesmo tempo em que o transcendem como possibilidades de ser/tornar-se. Diálogos com essas experiências que pautem a construção e práticas para/na formação profissional dos/nos cursos de Psicologia para uma formação antirracista na concepção de Nobles (2006).

Neste estudo atual, buscamos ir além das fronteiras burocráticas impostas pelas instituições acadêmicas. Dessa maneira, voltamos nossos olhares para fatores referentes a atuação desses profissionais em uma sociedade racista, avaliando os desafios, os processos formativos no fazer profissional e, conseqüentemente, os elementos modeladores do conhecimento, do comportamento e do pensamento desses profissionais nos seus respectivos campos de atuação. Dessa maneira, nossas pretensões não se restringiram à educação formal (pelo menos, não diretamente), mas sim, em também compreender de que maneira as educações externas à academia moldam as possibilidades

de atuação profissional do psicólogo em uma sociedade regida pela discriminação e preconceito racial. Para isso, voltamos as nossas inquietações para experiências, principalmente no que se refere a práticas profissionais que atendam não só as demandas cognitivas, mas que sejam capazes de romper com a lógica e projetos que não levam em consideração a diversidade de pensamento não apenas nas IES, mas no âmbito das instituições e ambientes sociais do estado do Piauí.

De acordo com dados oficiais, só no ano de 2015 já existiam 560 cursos de Psicologia em atividade no Brasil, (INEP, 2017). Em 2024, de acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (Cadastro e-MEC), esse número já era de quase 1.300 cursos de graduação em Psicologia, em todo o país, todos em formato presencial (MEC, 2024). Ao analisarmos esses dados, conseguimos identificar dois elementos que atraíram quase que magneticamente nossa atenção. O primeiro se refere ao fato de que a maioria das instituições que ofereciam os cursos de graduação em Psicologia encontravam-se nas regiões Sul e Sudeste, sendo consideradas as mais ricas do país. Esse dado por si só já nos permite pensar na suposta característica elitista do acesso à graduação em Psicologia, de modo que o grande número de instituições particulares que, apesar de contar com a existência de programas de bolsas de estudos e de financiamento estudantil, em sua maioria, não apenas limita o acesso das populações de baixa renda, como também tende a envolver em suas práticas formativas interesses ideológicos e grupais que podem estar condicionados a uma formação profissional elaborada em detrimento de uma cultura institucional criada para atender os anseios do seu público regular.

Diante dessas questões, não seria difícil imaginarmos que essa “tendência” também se repete em outras áreas de formação acadêmica. No entanto, para que não nos desviemos do objetivo da nossa pesquisa, consideramos que, mesmo direcionando nossa atenção para a formação da Psicologia, nossas reflexões também estimulem nossos leitores a pensar igualmente sobre a realidade de outros cursos.

Quando direcionamos o olhar para o campo da Psicologia, apesar de sua contribuição para a propagação e apoio de teorias racialistas nos séculos XIX e XX (como será discutido mais adiante), temos como marco histórico a Resolução n. 018, de 19 de dezembro de 2002, do Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2002), que contém cinco artigos que orientam a postura profissional de psicólogas/os, ao se depararem com práticas de racismo:

- Art. 1º - Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão, contribuindo com seu conhecimento para uma reflexão sobre preconceito e para eliminação do racismo;
- 2º - Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia;
- 3º - Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante crime de racismo;
- 4º - Os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial;
- 5º - 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 determina 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 ao crime de racismo. Pelo que podemos entender da leitura dos artigos citados, o órgão regulador dos profissionais de Psicologia parece demonstrar, de maneira explícita, preocupação com o tipo de manejo exercido pela categoria, ao se deparar com a presença do racismo nos contextos de atuação, porém, esse órgão, por ser um dos responsáveis pela fiscalização do cumprimento dessa Resolução, se não o principal, não parece realizá-lo de forma eficaz.

As políticas públicas de prevenção ao racismo e de educação também poderiam 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 na Resolução do CFP. Em suma, pensamos que apenas as leis e resoluções não são suficientes para combater um fenômeno social tão complexo como o racismo, que possui práticas que vêm se alastrando “por mais de quatro 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 alguns setores da sociedade que ainda parecem lidar com a discriminação racial com certa distância, chegando até mesmo a acreditar na inexistência do racismo no Brasil, em alguns casos.

Mesmo considerando que este fenômeno se encontra enraizado em todo o sistema, quando direcionamos essas inquietações para o Ensino Superior, buscamos evidenciar o epistemicídio que assume o papel de um dos principais agentes viabilizadores da violência simbólica. Na concepção de Carneiro (2005, p. 97), o epistemicídio é entendido

“[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação”. A autora ainda afirma que a violência epistêmica se apresenta como mecanismo de legitimação do “rebaixamento da capacidade cognitiva”, “[...] 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).

Boakari (1999) nos ajuda a pensar como a ideia de epistemicídio se desdobra com notável eficácia em diferentes contextos, que podem ir desde o campo social até a esfera acadêmica, mais precisamente nos processos de educação formal. Para ele, esse processo resulta em mecanismos de atuação conjunta em que os agentes envolvidos desempenham papéis específicos dentro de etapas subsequentes:

Geralmente, antes de submeter um membro desses grupos ao conjunto de discriminações e modos de exclusão que se manifestam em todos os espaços e na maioria de suas interações sociais, ele é desqualificado como pessoa. Depois, a sua incapacidade é declarada somente como consequência desta pré-definição (Boakari, 1999, p. 98).

É por meio desse tipo de mecanismo que podemos perceber a materialização de uma lógica que tem como principal alicerce desqualificar para destruir. Ainda segundo Boakari (1999), no Brasil, os parâmetros curriculares nacionais surgem como tentativas de se buscar ao menos intervir, parcialmente, na desafiadora questão de que a educação formal produziu ao longo dos séculos um ambiente desigual e marcado pela intolerância, preconceito, discriminação e exclusão, por meio da supervalorização/desprezo epistêmico em relação aos diferentes povos. Nesse cenário em que não se respeita a diversidade do pensamento humano, foram forjadas maneiras de se utilizar de algumas ferramentas como elementos fomentadores para o processo de destruição e invenção do outro. Dentre esses instrumentos, podemos destacar a linguagem como uma das principais aliadas para o cometimento de tantas atrocidades que atentaram não apenas contra o pensamento, mas também contra a dignidade, a identidade e a existência de alguns grupos de seres humanos que, no caso do Brasil, compunham a maioria da população.

Nesse sentido, a preocupação, aqui, se volta para a linguagem no Ensino Superior em Psicologia. Para Fanon (2008), a linguagem se configura como a primeira, se não a mais eficaz, ferramenta utilizada como forma de dominação e de libertação, pelo fato de esse mecanismo de comunicação fazer com que os indivíduos que possuam os sentidos

pouco treinados, constantemente, caíam em “armadilhas invisíveis”, mas que se mostram tão eficazes quanto 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 rotulação advinda do outro.

Em síntese, baseados em tudo que discutimos até aqui, no tocante às diversas facetas operacionais do racismo, que implica também no uso da linguagem como um dispositivo utilizado para propagar a discriminação racial, podemos levantar algumas questões, como: sendo o racismo produto 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?

Seria muito difícil compreender o que mantém esses mecanismos ativos, sem que, antes, pudéssemos discutir sobre os meios pelos quais essa linguagem discriminatória é implantada no cerne do imaginário dos indivíduos que a utilizam sem ao menos ter a capacidade de avaliar as consequências que dessas ações nas vítimas (Fanon, 2008; Santos, J., 1984; Todorov, 1993). É nesse contexto que o profissional responsável por auxiliar o ser humano a compreender os mecanismos psicológicos que motivam os seus sentimentos, comportamentos e maneiras de ver o mundo, precisa dispor de um repertório epistemológico que o permita conduzir os indivíduos sob sua orientação a uma condição de bem-estar que envolva a possibilidade de alcançar uma “consciência” que se debruce sobre todas as esferas da vida em sociedade e, conseqüentemente, auxilie diretamente em sua qualidade de vida, principalmente no que se refere à sua saúde mental.

Melo (2019), ao apontar para a importância do papel de psicólogas/os na atuação contra o racismo, chama atenção para o fato de que o profissional de Psicologia tem como objeto de estudos e trabalho a compreensão e análise de fenômenos psíquicos (que podem ser subjetivos e/ou cognitivos); o comportamento; o desenvolvimento humano; e a experiência de vida, principalmente no que tange à esfera das relações interpessoais, processos grupais e análises institucionais. O autor ainda indica que o racismo, como ideologia, estrutura, processo e aprendizagem e atuação excludente desumanizadora, tem como principal meio de manifestação o preconceito, a discriminação. Não apenas concordamos com as afirmações do autor como indicamos mais um elemento que, para nós, ocupa um lugar singular na justificativa, prática e manutenção deste crime,

o imaginário social. Embora tratemos deste último de maneira mais aprofundada nos capítulos seguintes, gostaríamos de apontar para o fato de que todos os componentes citados como áreas de atuação e de interesse do profissional de Psicologia são atravessados pelo problema racial estrutural do Brasil e, conseqüentemente, estão presentes em todas as dimensões das relações humanas.

Embora nossos argumentos pareçam óbvios, ao mesmo tempo em que, por meio da lógica, apontem para um perfil de atuação profissional condizente tanto com o objeto de interesse da Psicologia, quanto com a necessidade de se intervir diante da demanda relacionada à questão racial brasileira, ainda assim não podemos deixar de levar em consideração o fato de que, por mais otimistas que sejam nossas reflexões (que, em sua maioria, repousam no mais absoluto desejo de alcançarmos o que consideramos o ideal), no entanto, na esfera do real, o que acontece é bem diferente, já que toda e qualquer pretensão, consciência e desenvolvimento do processo de identidade profissional é construída, em grande parte, na formação acadêmica institucional cujas influências europeias (tanto em termos objetivos políticos, quanto ideológicos) direcionaram o processo formativo dos profissionais de tal modo que, por muito tempo, a Psicologia não apenas negligenciou o seu papel no combate ao racismo, como atuou vorazmente no estabelecimento e manutenção de crenças raciais e processos de hierarquização de grupos étnicos.

Por esse motivo, pensamos que, antes de discutirmos de maneira mais aprofundada alguns elementos da formação de psicólogos, seria importante tecermos alguns comentários sobre o papel da universidade como lócus de disseminação de ideias, crenças e práticas que dificultam ou impedem que a pauta das questões raciais seja explicitamente disseminada no processo de formação profissional desses sujeitos.

Debruçamo-nos sobre as ideias de Grosfoguel (2016) que nos fornece alguns direcionamentos sobre a gênese dos mecanismos que fizeram da universidade um ambiente não apenas de produção, mas também de validação do conhecimento, ao mesmo tempo em que produz cosmovisões que serão introjetadas como as únicas possibilidades de alcançar a verdade que, em grande parte, não será fruto da investigação dos fenômenos naturais e sociais por diferentes percepções que considerem a subjetividade, a complexidade e a heterogeneidade da natureza dos diferentes grupos humanos. Longe disso, será pautada na imposição do que o grupo dominante acredita ser a única fonte válida para estas descobertas, ou seja, métodos, crenças, ideologias e experiências geradas no seio do próprio grupo.

O problema aqui não seria o fato de esses grupos produzirem conhecimento a partir das suas lentes teóricas e culturais. Compreendemos que a adversidade se edifica quando a nossa desatenção (ou “preguiça mental”) não nos permite enxergar o perigo potencial que esta abordagem esconde, principalmente quando confunde as produções elaboradas no seio dos seus respectivos contextos sociais, geográficos e políticos, com regras universais que tendem a não apenas negar outras formas de existência e conhecimentos, como também os invalidam e, em casos mais radicais, apagam e destroem toda e qualquer possibilidade para que outras formas de saber sejam sequer expressadas ou cogitadas como alternativas de interpretação e explicação de uma realidade.

Quando esse tipo de mecanismo se estabelece de maneira quase que estrutural em instituições de ensino, o que temos é uma rápida ascensão da normalização e naturalização de crenças que mesmo sendo nocivas e violentas para alguns grupos, continuam a ser disseminadas em favor do interesse de outros grupos considerados dominantes, sem que haja espaço para o debate e contradição. Assim, essas instituições acabam por ser responsáveis, em grande parte, por também introjetar nos seus participantes elementos formativos que poderão influenciar a construção do imaginário atrelado a crenças e interesses políticos e sociais do *establishment* que não apenas determina como, mas também estabelece os critérios que impõem a forma como os grupos sociais propositalmente marginalizados pelas suas características destoantes (quando comparadas ao grupo dominante) devem ser tratados e reconhecidos, o que ressoa diretamente na maneira como as práticas cotidianas de uma sociedade são edificadas.

Diante disso, poderíamos pensar: se as universidades assumem o papel social de produção, reprodução e validação do conhecimento, existiria um lócus mais adequado para a prática do epstemicídio do que no seio da própria instituição? Entendemos que, para que esta prática alcance a sua máxima eficácia, não basta somente destruir os conhecimentos já existentes, mas junto a isso, impedi-los de proliferar e, até mesmo, de ser construídos dentro de determinados espaços de disseminação do saber. Para Grosfoguel (2016), os epstemicídios são oriundos das estruturas epistêmicas e sistêmicas racistas e sexistas que, ao reproduzirem seus contextos, colaboraram para a construção da crença pautada na ideia de uma autoridade na produção de conhecimento do homem ocidental, à medida que disseminam concepções pautadas na suposta inferiorização dos demais. Sobre isso, o autor afirma:

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (Grosfoguel, 2016, p. 43).

Percebemos que a fala do autor trata de uma descrição do que se tem praticado nas universidades, ao longo de vários séculos, cujos resquícios ecoam até hoje, sobretudo quando algumas pautas sociais, como o caso do racismo que, muitas vezes, deixa de ser abordado como uma temática de extrema relevância para qualquer profissional em formação, sobretudo quando se tem a pretensão de atuar em um país racista. A pergunta é: como o indivíduo poderia cumprir o seu papel profissional de “maneira eficaz” sem antes compreender a complexidade das “dinâmicas raciais” da sociedade onde irá atuar? Nesse caso, podemos notar que o mesmo processo de naturalização das estruturas mencionadas pelo autor, contribuíram de maneira significativa para a produção do imaginário racial (tema esse que abordaremos de maneira mais aprofundada nos próximos capítulos) que paira sobre boa parte da população.

Pressupomos que uma das gêneses dessa relação entre a Universidade e o seu papel na disseminação de crenças discriminatórias e excludentes pode ser mais facilmente entendida quando nos remetemos ao processo histórico em que, a partir de um processo de transição do tipo de justificativa para a discriminação e dominação dos povos, estabeleceram-se novos critérios de hierarquização social baseados no pertencimento racial dos indivíduos. Recorremos, mais uma vez, a Grosfoguel (2016, p. 39):

O discurso biológico racista do século XIX é uma secularização do discurso teológico racista de Sepúlveda. Quando a autoridade do conhecimento passou da teologia cristã para a ciência moderna — após o projeto Iluminista do século XVIII e a Revolução Francesa —, o discurso teológico racista de Sepúlveda sobre ‘povos sem alma’ sofreu uma mutação com a ascensão das ciências naturais, tornando-se um discurso biológico racista sobre ‘povos sem a biologia humana’ e, posteriormente, ‘povos sem genes’ (sem a genética humana).

A passagem do discurso teológico racista para o biológico racista, para nós, nada mais é do que a materialização de uma tendência esperada em que as transformações ambientais (sociais, políticas e econômicas) quase sempre criam a necessidade para que,

em uma espécie de instinto de sobrevivência, as antigas ideias se adaptem aos novos pilares que regem a sociedade em suas novas configurações (no caso da modernidade, a ciência). Foi essa nova roupagem do discurso racial que possibilitou o surgimento de novas explicações que justificassem a prática do racismo, evoluísse e se adaptasse, cada vez mais, ao novo ambiente para que, assim, pudesse manter-se operante.

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 contribuem para a criação de formas de validar crenças através da violência, sendo o pertencimento racial o único critério para acessar essas vantagens/desvantagens. Esse fenômeno mostra-se de diversas maneiras e em vários lugares. No Brasil, por exemplo, a prática do crime de racismo se alastra por séculos, assumindo, nesse percurso, diversas configurações, mas sempre se mantendo como um elemento crucial pertencente à estrutura social.

Dessa maneira, concordamos com autores como J. Santos (1984), Fanon (2008) e Lopes (2012), quando afirmam que, para que consigamos construir meios cada vez mais eficazes para combater essa doença social, precisaremos, primeiro, compreender como ela opera em áreas que vão desde aspectos abstratos até situações mais concretas, como as suas práticas nos contextos institucionais, científicos e sociais, sob diferentes disfarces. No entanto, os olhares mais atentos provavelmente poderão perceber que existe uma variável que, apesar das diversas mudanças na configuração dos mecanismos que a regem, parece ser imutável, pelo menos no que se refere à sua função de proporcionar meios para a dominação, hierarquização de grupos sociais racializados e deliberadamente rotulados como inferiores.

Em grande parte dos casos, os conhecimentos produzidos e reproduzidos em instituições de ensino formal seguem diretrizes de validação que são, na sua maioria, confeccionadas por indivíduos vinculados a grupos sociais que detêm meios para direcionar o que pode ou não ser considerado relevante no campo científico, por fazerem parte de um *establishment* acadêmico ou ideológico. Esses sujeitos, por muito tempo, regeram o ensino das universidades, estabelecendo locais que estavam mais voltados para atender o perfil e as demandas sociais dos grupos que detinham o poder.

No Brasil, sobretudo no contexto das questões raciais, os estudos advindos da Psicologia que se comprometiam a explicar as supostas diferenças entre pessoas consideradas de raças diferentes tiveram, no respaldo da ciência, meios para justificar o tratamento discriminatório e preconceituoso entre pessoas pertencentes a diferentes

grupos sociais racializados. Masiero (2005) aponta que a influência das teorias raciais advindas da Europa, influenciaram cientistas brasileiros, principalmente aqueles das áreas da Psicologia e da Medicina, a se debruçar sobre questões que tinham como objetivo principal (ou colateral) validar as práticas racistas no país.

Apesar do histórico de negligências e consentimento da Psicologia em apoiar e produzir teorias que pudessem confirmar a lógica racial, nos últimos anos, aos poucos, temos testemunhado, cada vez mais, um maior interesse da ciência psicológica em produzir estudos que questionem e problematizem as práticas discriminatórias e preconceituosas contra grupos sociais racializados. Algumas destas teorias e estudos produzidos no campo da Psicologia Social como as que forem discutidas no capítulo anterior.

3.5 RESUMO DO CAPÍTULO

Até aqui, partimos de uma tentativa de discutir as diferentes concepções e compreensões daquilo que consideramos educação. Sob diferentes óticas, vimos como a temática racial atravessa não apenas os setores sociais, mas também está presente nas instituições responsáveis pelo ensino formal, onde, por muitas vezes, a forma de manejar os assuntos relacionados ao racismo evidenciaram a negligência, a distorção e, em muitos casos, o apoio a posturas e crenças discriminatórias e racializadas.

No entanto, nossas reflexões nos ajudaram a formular uma lógica que concebe o processo de formação por meio da exposição e da experiência com a realidade como um vetor que nos ajudará a estabelecer conexões formativas. Dessa maneira, poderíamos pensar, e se fosse o contrário? E se ao invés do ambiente escolar agir como um agente reprodutor do racismo, pudesse, dentro das condições adequadas, fazer do processo de educação escolar uma ferramenta capaz de edificar uma consciência antirracista, mas que só poderia ser estabelecida em um ambiente educativo e de capacitação profissional que tivesse como vetor a produção de aprendizagens colaterais a partir do contato com intelectuais que se proponham a discutir questões de interesse do grupo? É sobre essas questões que trataremos no capítulo a seguir.

4. CONHECIMENTO POR PRESENÇA? A ATUAÇÃO DE INTELLECTUAIS AFRODESCENDENTES COMO POSSIBILITADORES DE UMA OUTRA COMPREENSÃO SOCIORACIAL

Neste capítulo, refletimos sobre o papel dos intelectuais na construção e no apoio de estratégias de emaciação do grupo racial ao qual pertencem. Utilizamos as realidades norte americana e a brasileira nas primeiras décadas do século XX, como contextos para as nossas discussões. Abordamos a experiência fraternal materializada nas tentativas de alguns intelectuais afrodescendentes de reconhecer o racismo como um problema universal e por isso passaram a utilizar seus recursos profissionais para influenciar e possibilitar meios para a construção de uma consciência baseada na ajuda mútua e na emancipação dos indivíduos ao seu mesmo grupo de pertencimento racial, no caso dos afrodescendentes que foram historicamente marginalizados. Dessa forma, discutiremos algumas estratégias construídas pelos membros que alcançaram maior destaque social para possibilitar que seus semelhantes menos abastados pudessem ter condições de superar os desafios impostos pelo racismo. Com isso, buscamos estabelecer uma relação entre a exposição e discussões dos fenômenos sociais que influenciam a vida das pessoas numa sociedade e a produção de significado e motivação que contribuam para o desenvolvimento da intenção voluntária de intervir na realidade, a partir de ações concretas, sejam elas políticas, profissionais ou educacionais.

4.1 SOBRE O PAPEL DOS INTELLECTUAIS

Aprendemos, com Benda (2007), que o papel do intelectual é causar desconfortos. No entanto, a dissonância à qual nos referimos, possui um caráter que se distingue daquela que tem a intenção de simplesmente produzir algum tipo de mal-estar entre as pessoas. O desacordo sugerido por Benda (2007) possui uma intenção mais específica, e — por que não dizer? —, mais humana. Esse sentimento faz parte de todo o processo que antecede a aprendizagem de um novo conhecimento. É trabalhoso? Sim, é verdade, mas é também libertador, sobretudo daquelas sensações mais inquietantes que, quase sempre, estão presentes nos momentos de incerteza.

Buscaremos produzir esse tipo de desconforto e esperar que, através do diálogo, possamos vislumbrar conhecimentos que não possuam a intenção de estabelecer verdades absolutas, mas que, pelo menos, nos ajudem a questionar muitas das várias “certezas” que repousam sobre a nossa realidade. É buscando esse objetivo que escolhemos um tema que, embora seja indigesto, polêmico e, para alguns, inconveniente, ainda se faz urgentemente necessário nos diversos cenários políticos, sociais, culturais e mentais que, de certa forma, compõem as realidades de milhões de brasileiros e brasileiras — o racismo. Por se tratar de um problema estrutural na sociedade brasileira, a abordagem da questão racial possui diversas “portas de entrada” que atravessam, em seus respectivos lócus, os mais diversos elementos políticos, sociais, éticos e epistêmicos que permeiam o debate acerca desse tema na nossa vida cotidiana.

O caminho que escolhemos constitui um elemento que presumimos ser pouco explorado, mas que, ainda assim, fornece importantes reflexões sobre nossas práticas acadêmicas e intelectuais, principalmente quando nos propomos a ser homens ou mulheres da ciência, cujas produções intelectuais possuem como tema central as discussões que circundam a temática racial, no Brasil e em outras partes do mundo.

Autores, como Marconi e Lakatos (1982-2021), quando tratam dos fundamentos da metodologia, observam que o mesmo fenômeno pode ser apreciado por mais de uma perspectiva e que é o método utilizado nessa observação que “determinará” em que “caixa” esse conhecimento será colocado. Em outras palavras, os meios de observação implicam diretamente na nomeação do tipo de saber que pode ser considerado científico, vulgar, religioso ou filosófico. Embora não seja nosso objetivo descrever cada um desses tipos de conhecimento, e mesmo que concordemos com os autores, quando afirmam que a ciência não é o único caminho para o acesso ao conhecimento e a verdade, supomos que seja necessário saber que essa divisão não serve apenas para separar as diferentes perspectivas a partir das quais se vislumbra um objeto; serve, igualmente, para hierarquizá-las e, conseqüentemente, gerar a crença de que existem saberes “mais válidos” do que outros e que, por isso, merecem ser tratados como a única maneira de se chegar à verdade.

Aqui, tomaremos a ciência como exemplo para explicar que a relação de hierarquização no tocante ao conhecimento não se limita à sua forma, já que se estende também à sua função. Isto é, dentro do campo, o qual denominamos ciência, existem diferentes maneiras de conceber e aplicar os diversos métodos para obtenção do conhecimento, as abordagens ou paradigmas. Esses elementos são complexos e parecem

estar em constante agitação, demonstrando, em alguns casos, que tentam anular/invalidar uns aos outros, sob a mesma pretensão de se aproximar, cada vez mais, da verdade sobre o objeto estudado, fazendo do mundo científico um ambiente controverso e marcado por lutas, tensões e disputas não apenas pela obtenção da verdade, mas também pelo poder.

Pensamos que as diversas abordagens científicas existentes possuem como elemento em comum uma proposta de se “encontrar a verdade”, aqui entendida como uma experiência perceptiva, racional e universal acerca de um determinado objeto. No entanto, Alves-Mazzotit e Gewandsznajder (1998) nos lembram que não devemos confundir a ideia ou a definição de verdade com um critério de verdade. Mesmo afirmando que, embora seja difícil estabelecer critérios absolutos para definição da verdade, esses autores citam as ideias de Popper (1972), que defende a tese de que, na história da ciência, há várias situações em que uma teoria parece se aproximar mais da verdade de que outra e que isso ocorre quando uma presunção consegue fazer afirmações mais precisas e que são aceitas pela comunidade científica.

Por mais que essa pretensão seja difícil de ser alcançada, uma vez que pode ser bem mais trabalhosa do que parece, é notório o esforço dos sujeitos considerados intelectuais para produzir conhecimentos de tamanha natureza e magnitude. São exatamente os esforços empregados na busca por esse tipo de conhecimento que produzem, na ciência, um movimento em que as perguntas parecem ser mais importantes do que as respostas, e que, por mais que se mostre inalcançável, a busca pela verdade universal não anula as tentativas e as produções que possam dela aproximar-se cada vez mais. No entanto, nas últimas décadas, tem-se observado, no Brasil, crescimento no número de sujeitos pensantes que se propõem a fazer da ciência um instrumento de mudança da realidade social e política. Porém, para atingir tal objetivo, esses indivíduos não priorizam a utilização de dados científicos ou de elementos verificáveis que se aproximam ao máximo da verdade sobre o objeto estudado. Em vez disso, esses intelectuais se debruçam sobre pressupostos que partem de suas lentes político-ideológicas, as quais, muitas vezes, terminam desprezando a razão ao mesmo tempo em que se aplicam de maneira puramente emocional sobre as questões investigadas. Para Benda (2007), esse tipo de postura impede a construção de um processo investigativo que seja fidedigno. Tal manejo faz com que os indivíduos envolvidos não enxerguem “o mar de contradição” que, frequentemente, os envolve, especialmente nos momentos em que buscam substituir (ao invés de aprimorar) e destruir (ao invés de ampliar) conhecimentos.

Permitimo-nos supor que, no Brasil, esse tipo de situação dá origem a dois fenômenos cuja compreensão nos ajudaria a esclarecer melhor como esses mecanismos se articulam e se integram na realidade de alguns pensadores brasileiros. O primeiro pode ser percebido quando voltamos nossa atenção para “a produção de conhecimentos dentro do ensino formal”, onde notamos que é, cada vez mais frequente, a presença de práticas que se propõem a combater uma “hegemonia do saber” por meio da imposição de uma “hegemonia do pensar”. O segundo fenômeno se dá pela postura desses intelectuais que, quase sempre, parecem esquecer de uma regra básica na construção de conhecimentos: a que o papel do intelectual, segundo Benda (2007), é estar mais comprometido com o processo de busca do que com o resultado. O interesse de um cientista poderia estar no descobrir, no fazer pensar, no produzir meios para se chegar às portas do que ele considera uma maneira de “libertação”, e não construir uma estrada única na qual o indivíduo deverá ser conduzido por uma “escolta armada” e por uma epistemologia considerada “mais verdadeira”, definida por um *establishment* acadêmico guiado por interesses políticos, ideológicos e econômicos que dispõem de “estratégias” que só parecem ser desprezíveis quando são utilizadas pelos seus opositores, mas que se tornam uma ferramenta muito poderosa para que cometam com os outros os mesmos crimes dos quais se dizem vítimas.

Temos consciência de que as maneiras de perceber, analisar e enfrentar os desafios podem ter suas particularidades, principalmente quando existem grupos que se propõem ao enfrentamento direto de determinadas questões, como é o caso do racismo. Embora discordemos de algumas empreitadas que, aparentemente, pretendem combater a violência com mais violência ou atitudes que, em alguns casos, são consideradas por alguns setores da sociedade como criminosas, não é o nosso intuito invalidar ou desqualificar as lutas sociais que possuam como objetivo uma causa justa e humanitária. No entanto, tentaremos apresentar algumas consequências que podem advir de uma causa que, embora seja legítima, acaba “perdendo força” por algumas atitudes equivocadas de determinados grupos que ora se apresentam como sujeitos defensores da causa, ora se apresentam como “donos” dela, ou seja, como os únicos credenciados para representar, falar, opinar e lutar.

Diante disto, citamos o trabalho de Boakari, Alves e Silva (2019, p. 351), quando utilizam o termo “síndrome da luta maior” para descrever “[...] aquela situação em que um/a ativista ou um grupo que peleja por direitos humanos, numa sociedade multirracial, restritivamente, considera a sua luta mais importante que as outras.” Não poderíamos concordar mais com essa afirmação, já que buscamos, na medida do possível, não fazer

da nossa luta contra o racismo um exercício de vingança, revolução ideológica ou destruição do outro. Não fazemos isso, pois já fizeram o mesmo conosco. Por esse motivo, divergimos desse tipo de “lógica” que mais parece atrapalhar do que ajudar no processo de compreender o outro, ao mesmo tempo em que tentamos ser compreendidos.

Ao nosso ver, a luta contra o racismo também precisa ser vencida na esfera intelectual, no campo da razão e no campo da ciência, já que foi por esses "caminhos" que os colonizadores escravagistas nos subjugarão. Não fazemos parte do *establishment* que parece estar se formando nos espaços acadêmicos, onde, como já mencionamos, tentam destruir uma “hegemonia do saber” por meio da imposição de uma “hegemonia do pensar”. Se assim for, somos melhores do que os nossos malfeitores?

Em alguns casos, essa tem sido nossa experiência, principalmente no contexto em que, quando apresentamos algum autor cujas ideias “fogem” à regra do *establishment*, notamos que, de maneira quase que imediata, ele é invalidado por pessoas que nunca nem sequer se deram ao trabalho de compreender em profundidade as teses propostas. Nessas experiências acadêmicas, quando tentávamos utilizar alguns conceitos de autores considerados “indesejados” não pelas ideias apresentadas, uma vez que pouco se sabia sobre elas, percebíamos que o “crivo” para julgamento, nesse caso, quase sempre era o pertencimento étnico, a posição política, a crença religiosa ou o posicionamento ideológico do autor ou autora. Isso demonstrava que, para alguns/mas “intelectuais” pertencentes a esses grupos, as ideias, o conhecimento e o debate não eram tão importantes (pelo menos, não naquele contexto). Gostaríamos de chamar atenção para o fato de que, nessas ocasiões, alguns dos nossos críticos eram as mesmas pessoas que há pouco tempo haviam estudado o texto de Carneiro (2005) sobre o epistemicídio e, mesmo assim, sem nem perceber (ou sabendo), acabavam cometendo o mesmo tipo de violência com o colega que não pensa de acordo com a postura político-ideológica fortemente venerada pelos demais. O resultado disso talvez seja percebido no crescimento de um sentimento que visa “demonizar” a ciência juntamente com algumas das diversas formas de produzi-la, sejam elas consideradas tradicionais ou modernas.

Diante dessas questões, mais uma vez nos posicionamos contra esse tipo de “lógica”, sobretudo por estarmos convictos de que não foi a ciência que tentou nos destruir na condição de afrodescendentes, mas, sim, os homens e mulheres que utilizaram a ciência como arma de destruição. Quando fazemos um exame de nossas “conquistas”, podemos perceber que foi também por meio da ciência que conseguimos ressignificar as inverdades a nosso respeito. Embora também tenha sido utilizada para alienar e

aprisionar, foi a ciência que nos possibilitou ensinar e descobrir “coisas” que nos “libertaram” (ou que ainda tentam nos libertar) das antigas amarras, sejam elas físicas ou mentais. Sendo assim, por que deveríamos tratar com tanto desdém e falta de respeito uma ferramenta que, apesar de ter sido utilizada para nos violentar, nos foi tão útil, sobretudo nos movimentos de resistência, emancipação e fortalecimento como grupo social discriminado? Em suma, a impressão que temos é que quando um indivíduo ou grupo de estudo se nega a entender isso, o que fica evidente é que a questão não é mais cognitiva, mas emocional.

Pensamos que deveríamos estar menos preocupados em trazer ao presente a mais alta entonação dos lamentos que sofremos no passado não como uma tentativa de desprezá-los, mas como uma estratégia que nos possibilite aproveitar melhor as conquistas e as potenciais ferramentas capazes de auxiliar no alcance dos ideais extirpados pelos séculos de escravização. Refiro-me a dignidade, igualdade e respeito como cidadãos e como seres humanos livres, inteligentes e com um poder imensurável de transformação e contribuição para a sociedade. Fanon (2008, p.187) nos orienta nesse sentido, quando diz: “De modo algum devo tirar do passado dos povos de cor minha vocação original [...] não quero cantar o passado às custas do meu presente e do meu devir.” Concordamos com Fanon (2008), ao mesmo tempo em que acreditamos que a nossa vocação nos impulsiona a estar (a cada nova conquista) mais dispostos a entoar sob fortes brados as estratégias que utilizamos para vencer os desafios que nos foram/são injustamente e desumanamente impostos. O que dizer sobre essas duas situações?

Sem querer nos estender muito no que se refere às questões descritas acima, propomos uma singela reflexão que se baseia em dois pontos específicos. O primeiro nos convida a adentrar em uma espécie de “*ciclo* de vitimização”, ou seja, não importa o que façamos ou consigamos de grande, nossas dores sempre parecerão maiores do que nossas vitórias e, sendo assim, poderíamos esperar mais do que somente autopiedade? Sentimento que, quase sempre, ao invés de ajudar a enxergar a aflição do outro, apenas produz a certeza de que não existe dor maior do que a nossa própria? O segundo elemento reflexivo pressupõe que talvez devêssemos considerar, de maneira mais firme e, ao mesmo tempo, nos esforçar mais para sustentar, de forma mais vívida, as memórias, comportamentos e sentimentos de superação diante dos desafios, trazendo à consciência os registros dos triunfos em meio às dificuldades, à medida que evitássemos, cada vez mais, “contaminar” os nossos pares com o ressentimento materializado como uma revolta contra aquilo que desconhecem. Uma vez que conseguíssemos tal feito, poderíamos

utilizar esse sentimento para impulsionar os nossos semelhantes para que eles tenham a possibilidade de alcançar a consciência de suas capacidades e virtudes para superar, vencer e, conseqüentemente, ser heróis de sua própria causa, ao invés de eternas vítimas dela.

Talvez seja a esse sentimento que as palavras de Fanon (2008, p. 187) se referem, quando ele tenta nos ensinar que devemos reforçar as atitudes em que nossos irmãos e irmãs de causa demonstram coragem e outras virtudes diante do enfrentamento dos seus desafios: “[...] todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão a seu semelhante, sinto-me solidário com o seu ato”. Porém, nem sempre é isso que acontece em algumas situações.

No contexto da questão racial brasileira, constantemente nos deparamos com uma conjuntura que nos leva a pensar que, em alguns casos, quando se trata dos afrodescendentes, nós tendemos a nos lembrar e até exaltar com veemência somente os que “perderam”, enquanto desconhecemos completamente os que, mesmo submetidos às condições desumanizadas similares, conseguiram triunfar diante de desafios colossais. Que conclusão tirar disso? O “vitimismo” como arma de reivindicação e reparação pode até ser um meio eficaz para determinado fim, mas a pergunta que fica é: e quando alcançarmos esse fim? Conseguiremos honrá-lo? Conseguiremos aproveitá-lo? Potencializaríamos essa “chance” para que finalmente pudéssemos, através dela, ajudar nossos semelhantes a alcançar igual êxito? Ou nos entregariamos ao mais intenso sentimento egoísta que não é capaz de fazer nada pelo outro, a não ser utilizar privilégios coletivos para convertê-los em vantagens individuais e, ainda assim, nos consagrarmos como intelectuais críticos? O que pensar desses intelectuais que se autoproclamam “críticos”, ao mesmo tempo em que, por meio desse título autoatribuído, reivindicam uma credencial de reconhecimento que só parece corroborar a ideia de que as suas alucinações mais recentes acerca da realidade devem se sobrepor de maneira brusca, radical e, muitas vezes, irresponsável aos conhecimentos construídos por milhares de anos? Conhecimentos esses que foram edificados a duras penas, com equívocos e más decisões, que tiveram conseqüências cataclísmicas antes de permitirem aos diversos povos o aprendizado necessário para evitá-las no futuro; e, assim, possibilitar à Humanidade o acesso a uma herança que permitiu levar adiante saberes que garantiriam o surgimento e desenvolvimento de civilizações inteiras.

De fato, não estamos tentando desqualificar a crítica, muito pelo contrário; consideramos que, como elemento epistêmico, a crítica possui seu valor, sobretudo na construção sólida de qualquer tipo de conhecimento. E por esse motivo, ressaltamos, de maneira categórica, que, por mais incisivas que nossas ideias pareçam ser, é importante lembrar que as teses e indagações que ousamos expor são direcionadas aos homens e mulheres que se consideram “intelectuais críticos” e que se aproveitam desse *status* para cometer, na nossa opinião, talvez um dos piores crimes contra a Humanidade: a desonestidade intelectual.

Entendemos que a crítica só pode ser válida quando adiciona ou subtrai, de maneira fundamentada, elementos que ampliam o horizonte do conhecimento. No entanto, esses intelectuais imaginam que o exercício do julgamento se sobrepõe à busca da verdade, ou seja, o ato de conhecer o objeto que se pretende objurgar. Em outras palavras, para esses indivíduos, a crítica deve anteceder à apropriação do conhecimento mínimo necessário para fundamentá-la e sustentá-la. Para esses sujeitos, essa “lógica” lhes permite atribuir a si mesmos um “*pseudostatus*” de juízes absolutos da humanidade e, dessa maneira, se colocar acima dela, sem que, no entanto, sejam responsabilizados pelas consequências decorrentes de precipitações ou erros de avaliações guiadas apenas por elementos emocionais.

Diante dessa situação, devemos afirmar que discordamos radicalmente desse tipo de concepção que, para nós, soa como simplista e inapta. Apoiamo-nos na ideia de que o exercício crítico acerca de um objeto só poderá cumprir a sua importantíssima função se suceder um estágio que, embora pareça ser constantemente rejeitado por uma parcela considerável dos intelectuais contemporâneos, é, de fato, a única maneira de se chegar à verdade por meio do julgamento. O estágio a que nos referimos consiste na apropriação do conhecimento. Mas não acenamos a uma apropriação unilateral que visa somente apreender o que é familiarmente aceitável. O que propomos, aqui, é uma concepção mais profunda que possibilite ao indivíduo estar disposto a se permitir aprender, sob diferentes prismas, os elementos constituintes de um mesmo objeto. Nesse caso, a apreensão de novos conhecimentos não pretende anular, negar ou invalidar os demais, mas apenas ampliar as dimensões de observação, análise e, conseqüentemente, de compreensão.

Partimos da ideia de que, quando nos negamos a empreender esse tipo de movimento no nosso processo de obtenção e construção do conhecimento, o resultado, quase sempre, é a precipitação, a falha, e, por conseguinte, o fracasso na busca da verdade. Na tentativa de retratarmos como essa situação acontece na prática e, mais uma vez,

lançando mão de nossas experiências, gostaríamos de ressaltar um caso em particular ocorrido no cerne do processo de produção de conhecimento no contexto do ensino formal.

Em uma aula do componente curricular “educação e sociedade” do Curso de Doutorado em Educação da qual participávamos, um colega que, segundo ele mesmo, “simpatizava” com ideais “progressistas” e que, por esse motivo, já havia, muitas vezes, se posicionado em favor de pautas como a homofobia, o racismo e quaisquer outros tipos de discriminação, aparentemente “cometeu o mais grave erro que alguém poderia cometer”. Esse colega pareceu “ferir” de morte a honra de todas as mulheres que já existiram até hoje. Trucidou e “retirou” delas toda e qualquer possibilidade de reivindicação dos seus direitos humanos negados pelo machismo ou quaisquer outros sistemas políticos, ideológicos e sociais (ou, pelo menos, foi o que pareceu).

O “crime” cometido ocorreu em uma apresentação em que esse colega fazia uma discussão acerca do epistemicídio (conceito que, embora também tenha sido discutido por Michel Foucault e Boaventura Sousa e Santos, na ocasião mencionada, utilizávamos as concepções de Carneiro (2005)). Pelo fato de não estar “familiarizado” com a pronúncia do nome de uma das autoras estrangeiras referenciadas no texto, esse colega, ao ler o pseudônimo “bell hooks” utilizado por uma autora norte-americana, achou que poderia se tratar de um “nome masculino” e usou o termo “autor” para se referir à eminente escritora. Ao nos depararmos com a situação, imediatamente, de maneira educada, o corrigimos, dizendo: “bell hooks é uma mulher, meu amigo!” E antes que alguém pudesse dizer alguma coisa a respeito, tentamos explicar para os outros colegas o que estava acontecendo, da seguinte maneira: “acreditamos que esse ‘equivoco’ se deu pela pouca familiaridade do colega com o nome da autora”.

Pela nossa ótica, essa explicação seria também uma maneira de evitar julgamentos precipitados, ao mesmo tempo em que criaríamos a possibilidade de tratar de alguns elementos que poderiam também fazer parte do processo de discriminação de gênero (mesmo que não fosse o caso naquele momento). Sabíamos o quanto a precipitação poderia ser nociva fora e dentro do ambiente acadêmico, uma vez que, por inúmeras ocasiões, nós também fomos vítimas dessa situação desagradável. No entanto, a nossa atitude de tentar evitar uma situação conflituosa que seria gerada pelo que Fanon (2008) chamaria de convicção delirante, mas que nós entendemos como “síndrome do julgamento precipitado” (entendida, aqui, como um comportamento que ocorre quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos se propõem a julgar outros sujeitos mesmo sem

dispor de elementos suficientes que os permitam ter uma “visão do quadro todo”) não obteve sucesso uma vez que o conflito gerado pela incompreensão de alguns colegas que se autoafirmavam “intelectuais críticos” foi inevitável.

Esses indivíduos acreditam que, por serem “naturalmente críticos” não precisam de todos os elementos necessários para realizar o seu juízo pelo simples fato de considerarem que estão acima da verdade. Tudo isso somado à intolerância, só pareceu tensionar ainda mais a situação. Não obstante, outra colega que também participava da aula, começou a nos acusar de estarmos exercendo o “apagamento das mulheres” e que isso não era equívoco, mas um automatismo. E em meio a falas exaltadas cujo teor parecia demonstrar apenas o descontrole emocional que servia de sustentação para um discurso imbuído de paixão e confabulações que se afastavam cada vez mais da razão e da verdade, pudemos perceber que a alucinação, quando associada ao ressentimento e à precipitação de julgamento, quase sempre faz com que pessoas inteligentes tomem atitudes pueris e equivocadas.

Enquanto éramos acusados de um crime ao qual dedicamos nossas pesquisas e carreira para combater, o que mais nos incomodava não era a certeza de que jamais desrespeitaríamos as mulheres de forma consciente e proposital, mas o fato de que as denúncias e o escárnio coletivo pareciam despertar, também nos demais colegas que participavam da aula, algumas atitudes que nos fizeram lembrar dos linchamentos públicos contra os afrodescendentes nos Estados Unidos, quando a população, nos seus “inquestionáveis direitos de fazer justiça”, aplicavam a pena de morte antes mesmo de entenderem o que de fato ocasionou o “crime” passível de tão severa punição.

Talvez tenhamos caído em uma armadilha o que contribuiu para que algumas pessoas pudessem externalizar algum tipo de agressividade reprimida. Entretanto, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que, no final, percebemos que a nossa intenção de ofender as mulheres era tão falsa quanto o interesse da nossa colega acusadora de defendê-las. Para nós, toda aquela confusão nada mais foi do que uma tentativa de esconder a fragilidade intelectual que impedia os nossos julgadores de tratar aquele assunto de maneira fundamentada, acadêmica e respeitosa.

Contudo, devemos ressaltar que não é a nossa intenção ofender ou negar as motivações que originaram aquele tipo de sentimento. Acreditamos que esse lapso de leitura da realidade seja um sintoma causado pela condição a que os afrodescendentes e outros grupos marginalizados vêm sendo expostos ao longo de vários séculos e, nesse sentido, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que, quando nos dispomos a ser

intelectuais, devemos estar de acordo com os valores universais que, segundo Benda (2007), são a justiça, a razão e a verdade. Em suma, quando há precipitação no julgamento, esses valores tornam-se insustentáveis e são facilmente substituídos pela paixão autoritária e inflexível das posições ideológicas. No caso do afrodescendente, Fanon (2008) já fez um alerta, quando afirmou que o afrodescendente é um homem “negro” e que, por meio de uma série de aberrações afetivas, foi colocado em um universo de onde será preciso retirá-lo.

Queremos, com isso, dizer que essa “libertação” deve ser feita com inteligência, prudência e sabedoria. Nesse caso, a razão e a prudência seriam algumas de nossas ferramentas mais poderosas, muito mais até do que a violência, já que, quando nos entregamos ao sintoma da “dissociação”, fazemos da nossa realidade uma prisão mental, e quando somamos isso ao sentimento secular de vingança, a razão se esvanece à medida que nosso lado mais inumano assume o controle e é nesse estágio que nossa “sede por sangue” nos impede de diferenciar amigos de inimigos. Diante disso, gostaríamos de retomar um dos nossos vários questionamentos anteriores: quando nos permitimos estar em uma situação de tamanha falta de discernimento e agimos de maneira precipitada e desumana na tentativa de julgar, condenar, desqualificar e destruir o outro sem compreendermos os motivos reais dessa atitude, somos melhores do que nossos malfeitores?

No campo da educação, essas questões parecem ocorrer com mais frequência do que imaginamos. Embora tenhamos nos restringido às nossas experiências, elas podem ser úteis para pensarmos que talvez não sejam acontecimentos isolados, podendo se manifestar em outros contextos e lugares. Se voltarmos mais uma vez para o contexto de um processo formativo, seja ele formal ou não formal, a sua natureza ampla e dinâmica e os objetivos perseguidos pelos agentes envolvidos possuem o potencial transformador e concreto através do pensar, do refletir e do agir.

A seguir, voltamo-nos para o argumento de que um processo formativo pautado também na experiência e na presença dos agentes envolvidos pode, em contextos como o racismo, fomentar possibilidades de desenvolvimento reflexivo que permitam aos participantes, sejam eles educadores ou educandos, ampliar seus repertórios e aumentar os seus respectivos leques de ferramentas para a compreensão e conseqüente ação diante da sua realidade social, acadêmica e profissionais. Para isso, precisamos, inicialmente, compreender um modelo de educação experiencial que ensine através da experiência acumulada e pelo caráter motivador manifesto pela presença dos intelectuais como

agentes formadores de indivíduos potencialmente capazes de realizar frutíferas transformações intelectuais e sociais nas suas respectivas realidades.

4.2 PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL

Entendemos educação experiencial como um processo em que o indivíduo adquire conhecimentos por múltiplas fontes e experiências próprias, ao mesmo tempo em que relaciona as novas aprendizagens de maneiras particularmente subjetivas e pessoais. O conceito de aprendizagem que defendemos não se limita ao ensino formal e tampouco pretende, por meio das explanações das ideias que apoiam e justificam a veemência desta tese, invalidar ou desqualificar a importância dos outros processos de aprendizagem ou motivações que são, na sua maioria, adquiridos em ambientes projetados e planejados exclusivamente para oferecer (ou impor) as informações consideradas válidas ou validadas por determinados grupos sociais no espaço onde este indivíduo irá atuar. A perspectiva de construção de conhecimentos que ousamos defender tem a capacidade de agregar elementos do ensino formal e das aprendizagens ocorridas nos percursos da vida, onde o indivíduo realiza interações sucessivas, intermitentes, dialéticas e progressivas com o ambiente, nas suas mais diversas configurações (sociais, econômicas e culturais).

A dimensão experiencial da aprendizagem possui, na sua natureza subjetiva e transitória, a sua mais relevante peculiaridade. Essa característica permite que o indivíduo possa desenvolver habilidades necessárias para realizar novas compreensões, ao mesmo tempo em que explora os recursos oferecidos por ambientes que, apesar de não se configurarem como lócus não formais de ensino, se caracterizam como atmosferas de interações humanas e, portanto, sociais. Esta vertente pode ser considerada como um dos principais motivos para que sejam considerados dispositivos que possuam um caráter potencializador de gerar novas formas de apreciação e compreensão de um objeto a ser apreendido ou pensado e, até mesmo, do próprio sujeito como um ser ativo no seu processo de autodesenvolvimento. Ou seja, à medida que a experiência molda a relação do sujeito com o objeto, esta relação também transforma o próprio indivíduo no que tange ao seu autoconceito e sistema de crenças.

Na nossa proposta, buscamos refletir sobre os processos educativos oriundos das interações entre o sujeito e seus ambientes, sobretudo no que se refere às concepções motivacionais, pessoais e ambientais que parecem influenciar as escolhas que orientam

as sucessivas transformações ocorridas ao longo da sua formação no contexto educacional e que podem ocorrer em ambientes de ensino formal e por meio de experiências pautadas nas diferentes maneiras de compreender e interagir com a própria realidade de cada sujeito. Tais características proporcionam, na maioria dos casos, transformações em diferentes níveis que consideramos bastante significativas e que, quando somadas, proporcionarão ao sujeito percorrer caminhos já trilhados por suas figuras de identificação ou, até mesmo, criar rotas de percurso baseadas nas suas crenças e características pessoais.

Essas características pessoais podem ser mais facilmente percebidas quando entendemos dois processos elementais: **a influência externa** e a **produção de significado** (disposição interna) dessas interações. Tomamos como exemplo a presença de intelectuais afrodescendentes como agentes cujas influências possibilitaram a propagação não apenas das suas ideias, mas que, através das suas leituras, produziram a possibilidade de outros indivíduos, cujos caminhos se cruzaram com os deles, produzir significados que, eventualmente, desencadeariam uma força criativa e capaz de construir, ampliar e otimizar os propósitos pessoais, acadêmicos e profissionais. No contexto das questões raciais, no Brasil e nos Estados Unidos da América, esses processos ganharam força através da presença de intelectuais afrodescendentes, cujas obras motivaram o interesse e o encorajamento para que outros sujeitos pudessem, por meio da produção de significado, não apenas aderir a ideias, como produzir as suas próprias maneiras de interpretar e exercer seus papéis no mundo. Esses juízos nos remetem, mais uma vez, um dos questionamentos que levantamos neste trabalho acerca do que é educação e quais seus reais objetivos.

Exploramos a nossa compreensão do que é educação e tecemos comentários sobre os elementos que compõem o arcabouço conceitual que nos permitirá não apenas vivenciar, mas também defender e difundir estas percepções dentro da nossa atuação pessoal e profissional. Também tratamos da importância da experiência como uma ferramenta indissociável na composição de qualquer processo de desenvolvimento humano e que, quando somada ao objetivo de compreender e flexibilizar diferentes maneiras de se relacionar com o objeto, ampliam ainda mais a influência que os processos educativos possuem na composição individual e grupal de qualquer sociedade.

Comprendemos que, ao discutirmos essas questões, estaremos mais próximos de elucidar alguns dos questionamentos colocados por nós, nesta tese, sobretudo no que se

refere a entender os processos que motivam os indivíduos a se interessar e atuar diante da temática racial. Presumimos que parte dessa construção repousa na exposição e na experiência formativa que esses profissionais tiveram ao longo de suas trajetórias e, por isso, julgamos pertinente nos aprofundar nas concepções que envolvem o modelo instrutivo que tenha como base uma educação pautada na valorização da experiência humana, em seus mais diversos contextos sociais. Para tanto, buscamos, na educação experiencial, ideias que nos permitam refletir sobre o papel da experiência nos processos de educação e aprendizagem.

Cavaco e Reis (2016) definem educação experiencial como (um conceito) multidimensional, que significa que uma variedade de fatores (internos e externos, conscientes ou inconscientes) permite ao indivíduo estabelecer um processo de aprendizagem por meio da experiência e da “reflexão reflexiva”. Nesse sentido, a apropriação do conhecimento pode ter um caráter imprevisto ou voluntário que pode envolver as competências preestabelecidas no sujeito (oriundas de questões somáticas e afetivas), instrumentais ou compreensivas decorrentes das interações do indivíduo (consigo mesmo, com os outros e com o ambiente). Robin (1991) aponta que a formação experiencial se estabelece a partir do contato direto e reflexivo entre o sujeito e o objeto; no entanto, para que esse tipo de contato ocorra gerando a aprendizagem efetiva, é necessária a atuação de dois fatores fundamentais que, segundo Landry (1989), são o contato direto e a possibilidade de agir. Nas palavras de Paulos e Cavaco (2022, p. 9), a formação experiencial

[...] implica a existência de um processo de tomada de consciência, de aprendizagem a partir das experiências vividas e de reflexão permanente em relação a elas. A formação experiencial envolve um processo de mudança do indivíduo, consubstanciado em transições decorrentes da alteração dos esquemas de pensamento e de ação. Esse processo é marcado pela temporalidade, uma vez que o indivíduo aprende em um determinado ritmo, que difere em função das situações e das pessoas. A formação experiencial refere-se ao processo de desenvolvimento de competências, através do contacto directo com uma situação, registando-se a possibilidade de intervenção/acção, a que se segue uma análise e reflexão sobre o sucedido, ainda que esta análise e reflexão sobre o processo nem sempre seja consciente.

Para Cavaco e Reis (2016), os processos de aprendizagem desta natureza normalmente provocam uma ruptura decorrente da tensão entre os quadros de referência já consolidados pelo indivíduo e suas vivências anteriores. No entanto, as autoras chamam

a atenção para o fato de que o processo de aprendizagem não pode ser reduzido a uma mera resposta mecânica à estimulação ambiental, uma vez que também dependem fortemente da iniciativa, autonomia e liberdade do sujeito para intervir.

Concordamos com as autoras quando afirmam que o processo de formação experiencial envolve uma interação de fatores que devem ser considerados como um todo, de maneira que qualquer tentativa de reduzir o processo a um deles pode resultar na dificuldade de compreensão total desta proposta de formação. Os fatores apresentados pelas autoras são a experiência de vida (sobretudo o sentido que o indivíduo atribui às apropriações do que foi vivido), a influência dos outros e a influência do ambiente. Para corroborar essas ideias, podemos citar autores como Pineau (1989), que apresenta o que denomina de Teoria Tripolar da Formação, na qual a interação dialética tridimensional entre autoformação (formação do eu), ecoformação (ação do ambiente) e heteroformação (ação dos outros) origina um complexo mecanismo que possibilitará que a experiência das ações já vividas possam resultar em uma reflexão e, eventualmente, na transformação na maneira como serão percebidas e processadas as experiências presentes e as ações futuras.

Quando levamos esta lógica para o campo da educação escolar formal, não é muito difícil percebermos que esses processos ocorrem de maneira gradual e contínua. Estas ideias corroboram as explicações de Dewey (1960, p. 36-37), quando ele afirma que, na vida, a experiência é um processo contínuo e integrativo:

A experiência apreendida e sofrida modifica o que atua e a sofre, afetando esta modificação, quer o desejemos ou não, a qualidade das experiências seguintes, pois quem intervém nelas é uma pessoa diferente [...]. Toda a experiência recolhe algo que se passou antes e modifica de algum modo a qualidade do que vem depois.

A definição de Dewey (1960) vai ao encontro da ideia de que, normalmente, o conhecimento obtido em uma situação pode implicar em uma ação que aja como instrumento de compreensão e/ou intervenção em situações futuras. Sobre essa interação entre ação e experiência como mecanismos importantes em um processo de aprendizagem, podemos observar que a ação e as experiências

[...] vivem-se num mundo social organizado, onde os outros atuam, a sua ação pode ser imitada ou rejeitada, mas ela influencia a construção

dos modos de agir individuais. Exprimem-se e transmitem-se aprovações e desaprovações, explicações, justificações que contribuem para afinar os modos de ação e operar escolhas (Mayen, 2005, p. 13)

As ideias de Mayen (2005) nos ajudam a entender que, no campo do ensino escolar, as experiências adquiridas pelo contato direto com a realidade contribuem para que, a partir de reflexão e ressignificação, abra-se espaço para a ação que, a depender do curso e da maneira como interagem os componentes da experiência já mencionados por Pineau (1989), poderá orientar o sujeito a agir na modificação ou na conservação da realidade, através das suas escolhas e atitudes futuras. No entanto, essas possibilidades não são deterministas ou obrigatórias em processos isolados.

Para tentar explicar melhor esta ideia, recorremos ao que Dominicé (1989), que explica que nem toda experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, já que a experiência por si só constitui somente “um potencial de aprendizagem”. Concordamos, em parte, com o autor, uma vez que esta afirmação poderia nos levar a um questionamento pertinente para a compreensão do processo dialético entre experiência e aprendizagem. Ora, se a experiência por si só, não garante que haja uma imediata aprendizagem, que processo de aprendizagem poderia não resultar senão da experiência? Nossa indagação nos leva a pensar que, para que a experiência se converta em aprendizagem, ela deve ser considerada relevante apenas pelo sujeito? Se não, por que e por quem ela poderia ser considerada mais ou menos relevante, a ponto de ser concebida como um elemento importante para resultar em um conhecimento e, conseqüentemente, em uma ação concreta para intervenção sobre a realidade e sobre o ambiente de um indivíduo ou de um grupo?

A resposta para a nossa indagação poderia começar a ser construída, se nos dispuséssemos a pensar nos outros componentes que contribuem para que as experiências vividas pelo sujeito se convertam em aprendizagem e permitam ocorrer uma transformação significativa nos esquemas de ação, a ponto de os resultados se manifestarem em forma de ações de intervenção que ampliem o repertório de interação do sujeito sobre a sua própria realidade e, com isso, permitam que o mesmo consiga, através da reflexão, da autonomia e da autoanálise, dispor de novas maneiras de enxergar o ambiente e agir sobre ele. Diante desse argumento, podemos afirmar que a disposição subjetiva também deve ser considerada como um componente capaz de contribuir para que a experiência de vida, no contexto da formação, auxilie na construção de novas aprendizagens que estejam associadas ou, pelo menos, dispostas a gerar formas de

intervenção na realidade do próprio sujeito. Para Alheit e Dausien (2006), a aprendizagem transcorre das experiências vividas pelo indivíduo em todos os aspectos da sua vida, como situações de transição e de crise, sejam elas ocorridas em ambientes formais, não formais ou informais e, portanto, estão sempre relacionadas com o contexto de uma biografia concreta. Em consonância com tais ideias, Cavaco (2009) argumenta que a dimensão subjetiva é um fator determinante no processo de formação experiencial, já que os indivíduos que possuem vivências semelhantes podem realizar aprendizagens de maneiras distintas.

Em suma, quando nos dispomos a refletir sobre as funções da educação institucional, devemos levar em consideração que esta é uma tarefa desafiadora e, sobretudo no que tange à complexidade das variáveis envolvidas (objetivo, interesses políticos e ideológicos, por exemplo), é necessário que tenhamos consciência das limitações das nossas tentativas de esgotar este assunto. Diante disso, tentamos abordar apenas uma entre as várias dimensões que integram este processo de compreensão dos fenômenos educativos e, para isso, nos restringimos a discutir a sua dimensão experiencial.

Nosso argumento acerca da educação experiencial é que, por se tratar de um tipo de educação que, a partir da experiência do indivíduo, poderia produzir reflexões, ao considerar as vivências, a subjetividade e as influências sociais, é uma abordagem que possibilitaria o surgimento de novas formas de aprendizagem que permitissem ao indivíduo intervir (ou não) na sua realidade, de maneira mais ativa e consciente. Pressupomos que a educação experiencial permite que o sujeito assuma um papel mais central, uma vez que, ao conceber suas experiências como um componente fundamental para a sua compreensão e ação sobre o mundo, ele poderia ressignificar a sua própria relação com o seu processo educativo, deixando de ser um ser inerte e optando por transcender a mera passividade, assumindo papel fundamental no que tange à sua obrigação consigo mesmo em favor de sua autoeducação. Isso nos possibilita, mais uma vez, realizar uma nova indagação: se a educação escolar fosse percebida como “um dever” e não somente como um direito, poderia esta mudança de consciência produzir no indivíduo uma postura mais ativa, no que se refere ao comprometimento e responsabilidade sobre o seu papel no processo de aprendizagem?

As educações (escolar e sociocultural, por exemplo) quase sempre são entendidas como um direito inalienável na maioria das sociedades contemporâneas. No entanto, o

fato de esta ser apresentada como um direito não a afasta de sua outra vertente, ao nosso ver, tão importante quanto a primeira. Referimo-nos ao dever, o que, para nós, possui um aspecto de autonomia, compromisso e responsabilidade do próprio sujeito inserido no processo educativo. Logicamente, não descartamos o fato de que são necessárias garantias que possibilitem o cumprimento desse dever; no entanto, nossa pretensão é trazer à tona um debate em que a autonomia e a vontade do sujeito sejam, de fato, consideradas nesta equação.

4.3 EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMO UM DEVER SOCIAL/INDIVIDUAL

Em meados de 2024, enquanto realizávamos estágio doutoral em Portugal, ao assistirmos a uma palestra sobre os futuros da educação, na Universidade de Lisboa, observamos que um dos conferencistas falava sobre os benefícios e as medidas necessárias para garantir o direito à educação. Entre as ações apresentadas, estavam melhoria dos recursos didáticos, utilização de tecnologias, melhoria das estruturas físicas das escolas, otimização do currículo voltado para a produção de sentido e motivação do aluno. Todas essas reivindicações parecem, diremos nós, relevantes para o desenvolvimento da educação como um todo. Ainda assim, esse tipo de percepção que nos parece se basear apenas nos direitos não é capaz de, ainda que tente, produzir, em termos de extensão e profundidade, uma análise da educação formal ocorrida no interior das instituições ditas destinadas a este fim.

Por este motivo, ressaltamos, mais uma vez, que o que abordamos não se restringe a uma mera crítica às lógicas apresentadas e muito menos uma tentativa de invalidá-las, uma vez que também partilhamos dessas convicções, em termos de melhoria do ensino e aprendizagem, e que é justamente por este comprometimento que presumimos que seja fundamental nos debruçarmos sobre uma tentativa, ainda que limitada, de trazer à superfície alguns temas e discussões que, por algum motivo, não são considerados postos-chave para a compreensão dos processos **formacionais**, sejam os que alcançaram o sucesso ou aqueles que, em algum momento, amargaram o fracasso, no que tange aos seus objetivos.

Diante disso, consideramos importante refletir sobre a utilidade da educação formacional, entendida como um processo que visa uma construção instrucional ampla capaz de se estender para as esferas escolares formais e que tenha como base a experiência

dos sujeitos e sua aplicação nos âmbitos profissional, pessoal e social. Após essas reflexões, somos levados a pensar acerca de como essa serventia seria justaposta de maneira prática, em outras palavras, seria a educação formacional, uma ferramenta de alienação? Em que implica a educação escolar formal nos nossos dias atuais? Poderíamos iniciar esta meditação, levando em consideração que, em qualquer sociedade, o grau de desenvolvimento é mensurado pela sua capacidade de educar em alto nível a maioria dos seus cidadãos. Isso não significa que a sociedade dispõe em apenas um grupo social a maioria dos doutores, mas que conseguiu estabelecer, na sua população geral (formada por todos os grupos sociais), um senso mínimo de instrução que os possibilite pensar, compreender e agir de maneira consciente e assertiva diante da sua realidade social.

Por se tratar de um processo dinâmico e que sofre influência de muitas variáveis (política, cultural, histórica, econômica, ideológica, social, ética e psicológica), as transformações percebidas nos sistemas responsáveis pela educação formal da população geral refletem diretamente no produto dos seus processos formativos institucionais, ou seja, na mentalidade, na conduta e no sistema de crenças dos sujeitos que passam por esse processo. Cabe remetermo-nos a um questionamento feito por Whitehead (1950-2021), que, embora tenha sido lançado no contexto de algumas décadas atrás, ainda nos é útil para problematizar a situação atual das nossas instituições de ensino formal. Afinal, o que as instituições de ensino formal podem oferecer, além da produção em massa de pedantismo e rotina? Além do *glamour* de ideias inertes? Ou o apoio da rigidez do pensamento que, quase sempre, está fadado a culminar em uma sistematização do orgulho e culto da ignorância?

Por mais que estas palavras pareçam estar voltadas para a escola, e entendendo que uma das possibilidades de continuidade da vida escolar seja a universidade, não seria um absurdo imaginarmos que esta lógica também se estende ao Ensino Superior, sobretudo quando temos, como plano de fundo, uma sociedade forjada sob a égide da injustiça social em que boa parte “foi iniciada” com o processo de escravização que colaborou para o fortalecimento de um amplo sistema que visa discriminar e estereotipar grupos marginalizados, produzindo formas de pensar e de agir que foram difundidas, na sua maioria, nessas mesmas instituições e replicadas pelos indivíduos que eram formados por elas. Diante disto, faz-se necessário compreender que uma das funções de uma educação formacional é a possibilidade de compreensão da realidade e ação sobre ela.

Existe um provérbio francês que diz: *tout comprendre, c'est tout pardonner* (tudo compreender é tudo perdoar). No entanto, por muito tempo, estereótipos que não apenas “impediram outros modos de compreensão da realidade racial do país”, mas introjetaram de inúmeras maneiras explicações, em sua maioria, favoráveis tão somente a uma parcela privilegiada da população, foram produzidas, fazendo com que o conhecimento “útil” fosse algo que apenas poderia ser utilizado em contextos sociais que mantinham, em sua hierarquia, um único grupo dominante.

Ora, se a educação formal atual tem dificuldades para gerar resultados que possam ser úteis para os membros dos diferentes grupos sociais de uma sociedade, de modo que os conhecimentos, habilidades, crenças e comportamentos adequados ensinados propositalmente durante o processo não são funcionais para uma parcela considerável da população (neste caso, componentes de todos os grupos), então, para que serve a educação? Qual o seu propósito? Em outras palavras, para quem a escola serve?

Na medida em que percebemos a educação como um direito garantido pela Constituição brasileira, poderíamos, *a priori*, pensar que isso significa que alguém irá garanti-la, uma vez que, na medida em que reconhecemos um direito de um indivíduo, automaticamente atribuímos uma obrigação a um terceiro, a obrigação de prover “o direito reconhecido”. Embora esta seja uma discussão complexa, presumimos que compreender tal raciocínio é uma ação fundamental para que sigamos com o nosso argumento.

Entender a educação escolar como um dever pode remeter à ideia de que os indivíduos que são submetidos ao processo educativo possuem um papel de extrema importância que vai além da mera recepção e reprodução acrítica, automatizada e irreflexiva de ideias, conceitos e crenças que, em alguns casos, não apenas são contra, mas que distorcem, manipulam e inventam a realidade, tendo, como consequência, a produção de conhecimentos que nem sempre serão úteis para determinados grupos sociais inseridos no processo. Imaginemos um exemplo: um indivíduo pertencente a um grupo racial marginalizado em um país racista, onde, por muitos anos, o sistema de educação foi, predominantemente, pensado para atender aos membros do grupo dominante. Estas instituições introjetavam informações que tinham como objetivo formar sujeitos de grupos racializados que pudessem pensar, falar, agir como membros do grupo dominante e que, independentemente do seu grau de maestria em exercer com excelência cada um desses aprendizados (algumas vezes, mais do que os próprios sujeitos considerados da

mais alta esfera social), jamais seriam considerados iguais. Então, qual a utilidade desse tipo de educação?

Fanon (2008), Du Bois (2021), Nascimento (2016); Fernandes (2007) e Grosfoguel (2016) apresentam argumentos que demonstram que, por muito tempo, a configuração da educação em países com forte discriminação racial produziu sujeitos que, embora pudessem ter nesses processos a possibilidade de construir uma mudança social, depararam-se com os efeitos decorrentes dos vestígios do processo de escravização que, na sua maioria, se manifestam como uma espécie de taxa sobre a oportunidade que lhes é “dada” por pura bondade ou complacência. Como exemplo, podemos citar o sistema de cotas raciais que, mesmo se baseando em justificativas históricas, sociais e econômicas que precisam ser lembradas a cada segundo, ainda assim, nos casos em que uma pessoa afrodescendente consegue ingressar na universidade ou assumir um cargo público de alto valor social, para os quais foi necessária a devida comprovação de competências técnicas, ainda assim correrá o risco de ter todo seu esforço e dedicação reduzidos à ideia de que ele só conseguiu chegar ali porque “tomou a vaga de uma pessoa mais qualificada” (que, quase sempre, é uma pessoa branca).

Em 2022, enquanto ministrávamos uma aula de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado do Piauí, aproveitamos o último módulo da “disciplina” para apresentação de seminários. Dentre os temas selecionados, estava psicologia das relações raciais e educação. Curiosamente, uma aluna eurodescendente (que era advogada) ficou no grupo responsável por apresentar esse tema. A discente demonstrava ser, explicitamente, contra o sistema de cotas, então achamos que a preparação para o seminário a ajudaria a se aprofundar mais em algumas questões e ampliar um pouco mais a sua percepção sobre o assunto. No entanto, durante a sua apresentação, era notório o desconforto causado pela aparente dissonância cognitiva gerada na aluna, ao falar sobre aquelas questões. Foi então que, em meio às suas falas, disparou: “O sistema de cotas não faz sentido porque um branco pobre sofre as mesmas violências de um afrodescendente na mesma condição social [...]” e que, por meio dessa crença, todos somos iguais, mas ainda assim “damos mais direitos a eles”.

Para nós, essa lógica só faz sentido se estivermos dispostos a rejeitar todas as lutas dos movimentos sociais em busca da liberdade e igualdade. Tal efeito, embora aparente, possui uma rara recorrência, sendo mais presente dentro de uma sociedade em que, mesmo com a existência de inúmeros indícios de que a situação atual dos grupos

discriminados racial e socialmente é, na verdade, fruto de uma construção histórica, ainda assim concentra suas forças físicas e mentais para negar a existência do problema latente e visível para quem estiver disposto a enxergá-lo. Acreditamos que, para que seja alcançado tal *status* de dissociação são necessários alguns fatores básicos: ignorância histórica, desonestidade intelectual, “preguiça mental” e, no pior dos casos, alguma medida de mau-caratismo.

Quando decidimos enxergar a educação como um dever, semelhante ao princípio atribuído na ideia de *The moral obligation to be intelligent* (*A obrigação moral de ser inteligente*) de Erskine (1915), pensamos em homens e mulheres pertencentes a grupos que historicamente foram e ainda são vítimas de diversas violências, nas mais variadas esferas sociais (tomamos, como exemplo, as escabrosidades sofridas no sistema educacional), a possibilidade de, em meio às mais complexas adversidades, utilizar este espaço não apenas para absorver conhecimentos que só fazem sentido a um certo grupo, mas aproveitar os fundamentos de liberdade e reflexividade do pensamento para produzir novos questionamentos, inclusive sobre a sua própria condição humana e social.

Diante disto, não temos receio de pressupor que um dos possíveis desbordamentos do processo que mencionamos, há pouco, pode ser observado na produção massiva de novas ideias, cuja natureza autorreflexiva e aplicação prática possibilitam a elas contar com uma funcionalidade que extrapola sua própria natureza de utilidade micro, podendo estender-se a uma esfera macroespacial que não tem como única pretensão levar o indivíduo a atuar apenas em um contexto específico ou que produza ideias que façam sentido somente para si ou para seu grupo de pertença. Essa condição proporciona a construção e desenvolvimento de formas de pensar que sirvam de alicerce para que essas pessoas possam, finalmente, ressignificar suas realidades e produzir novas interpretações que culminem na produção de conhecimentos úteis que, por sua vez, tenham como intuito beneficiar não somente seus pares, mas toda a sociedade.

A utilidade advinda de uma educação formacional funcionou para Du Bois (2021), funcionou para Fanon (2008), funcionou para Boakari (1999), cujas douradas reflexões produzidas motivaram e continuam motivando intelectuais e outros sujeitos, como nós mesmos, a pensar em inúmeras outras formas de educação que sejam úteis na transformação social através dos processos educativos que extrapolem as imposições institucionais formais e alcancem seu potencial máximo nas esferas de função social, profissional e pessoal de cada indivíduo.

No contexto dos grupos racializados e historicamente discriminados, sobretudo pela herança que a escravidão deixou nos países que se utilizaram deste sistema, os processos educativos que mencionamos ocorreram de maneira bem peculiar. O abandono, a exclusão, o impedimento e os estereótipos sobre as capacidades intelectuais desses homens e mulheres contribuíram para que, em meio às mudanças políticas e sociais ocorridas com a proibição formal da escravidão, se desse início a um novo desafio: estar preparado intelectualmente para disputar de maneira igualitária as oportunidades que o mundo livre oferecia.

No Brasil e nos Estados Unidos, essas diferentes facetas foram abordadas por autores como Fernandes (2007) e Du Bois (1903-2021). Entre as diferenças e semelhanças dos processos ocorridos nos dois países, chamamos atenção para as estratégias peculiarmente estabelecidas em cada um deles. No Brasil, como abordam Nascimento (2016) e Alberto (2017), houve uma tentativa massiva de embranquecer a população com abertura desenfreada das fronteiras, sob forma do incentivo à imigração de europeus, enquanto as populações libertadas eram isoladas, geograficamente, e impedidas de participar do processo de industrialização com o argumento de não serem aptos ao trabalho. As possibilidades de entrar no mundo livre com chances reais de sobrevivência nesse novo sistema tinham, na educação formal, a ferramenta perfeita para que estes indivíduos pudessem, desta vez, como cidadãos francos, participar mais visceralmente de processos educativos capazes de equalizar ou, pelo menos, diminuir o abismo que separava o homem livre do escravizado e aproximava este último do animal de carga incapaz de ser civilizado.

Seria ingênuo pensarmos que um sistema educacional pensado para atender os grupos dominantes do país, cujas práticas se baseavam em construir muros que separavam os indivíduos participantes dos não participantes e, portanto, destinado a promover a distinção social, agora, como um “milagre”, abrisse suas portas e se dispusesse, de bom grado, a aceitar instruir e preparar para uma vida competitiva em sociedade os mesmos indivíduos que as mesmas instituições se esforçaram (e continuam se esforçando) tanto para desprezar durante séculos.

Podemos tomar como exemplo o que ocorreu nos Estados Unidos, no período pós-abolição da escravatura. Du Bois (2021) narra os acontecimentos que sucederam à abolição da escravatura nos Estados Unidos, chamando atenção para três estágios ou ideais: o ideal da liberdade (o desejo de ser livre das limitações e dos estigmas impostos

pelos seus opressores), o ideal de ser culto (alcançar o reconhecimento das contribuições intelectuais e absorção da cultura do opressor ao ponto de não mais ser considerado um ser não igual) e, finalmente, o ideal de ser branco (ser considerado e tratado como um “homem comum” ou seja, ter os mesmos direitos e tratamento destinado aos membros do grupo dominante). Ora, se observarmos essas três possibilidades manifestadas, quase sempre, como desejos primordiais entre a maioria dos afrodescendentes vítimas dos processos de escravização e das inúmeras formas de violência sofridas no pós-abolição, perceberemos que são facetas do mesmo sintoma que ainda hoje parece atravessar os mais diversos setores da sociedade e que continua impregnando os pensamentos desses indivíduos.

Esses ideais, em suma, poderiam ser alcançados pela instrução, mediada pela educação formacional. Concordamos com essa premissa, ainda que precisemos fazer algumas ressalvas ao modelo. A primeira é que, mesmo depois da permissão para os afrodescendentes ingressar nas instituições de ensino formal, estas ainda eram controladas, em termos de financiamento, planejamento e organização de currículo, por membros do grupo dominante, o que culminou em uma sistematização da negligência e da disseminação do preconceito e de crenças racistas.

A invenção da hegemonia do “mundo branco” que se perpetuou por muito tempo através da violência, da manipulação e das relações de poder, teve como principal efeito colateral o fato de que, mesmo depois de inúmeras teorias que justificavam essas práticas se mostrarem insustentáveis e inverídicas, tudo isso somado aos avanços, no que se refere à emancipação dos povos subjugados, a desconstrução da crença de inferioridade dos não brancos ainda se mostra um desafio cada vez mais complexo de ser superado, principalmente pela frequência e intensidade dos mecanismos de internalização que, em alguns casos, contribuíram para que o próprio sujeito inferiorizado alimente em si mesmo a autodepreciação, o que Akbar (2004) denominou de desordem do ego alienado. Diante desse contexto, a pergunta que fazemos é se esta situação poderia ser combatida sem que antes houvesse a presença de um impulso primário capaz de acender a chama que iluminasse as ideias sobre si mesmo e que inflamasse o desejo por justiça, igualdade e dignidade.

Em algum momento da nossa formação básica, no campo da Física, aprendemos que, para toda ação existe uma reação; no entanto, seríamos instantaneamente considerados inaptos se, por descuido ou puro devaneio, nos perguntássemos se poderia

ocorrer o contrário? Poderia haver uma reação sem uma ação? Ou, até mesmo, se um desses componentes poderia existir sem o outro? De fato, pelas próprias “leis” da Física, não seria possível dissociar causa e consequência; nisso, a nossa lógica parece ter uma concordância universal com as pessoas que conhecem o conceito, de modo que seria muito pouco provável que houvesse alguém que discordasse dessa relação de interdependência e inter-relação. No entanto, quando nos propomos a criar um modelo de educação que se pauta na crença capaz de pensar que é possível “formar” homens e mulheres afrodescendentes para a vida em sociedade sem que antes os instrua e expliquem que vida seria essa, é o mesmo que acreditar na possibilidade de a premissa apresentada anteriormente ser verdadeira.

Imaginar que, para a formação formal, é irrelevante salientar a existência de barreiras históricas indetectáveis aos radares dos brancos é o que nos fará cair mais uma vez na armadilha (germinada no mito da democracia racial) de que a instrução institucional puramente técnica, indiferente às experiências individuais e descontextualizada da realidade social e racial dos indivíduos participantes, em termos de impacto, seria suficiente para “igualar o jogo” que foi, propositalmente, mantido desigual por séculos de escravidão e décadas de racismo e discriminação. Isto seria, no mínimo, um sintoma delirante. Por este motivo, pensamos em uma formação capaz de promover não apenas espaços não formais de discussão e redescoberta que levem a diferentes maneiras de abordar o objeto, mas que também considerem as experiências individuais dos sujeitos no contexto dos seus grupos de pertencimento racial. Diante disso, podemos, mais uma vez, voltar a nos questionar: sem esta ação, poderíamos esperar alguma reação? Sem a influência de uma força primária, como, então, poderíamos fazer desses homens e mulheres seres capazes de se projetar para fora dos estereótipos e estigmas criados para reduzi-los a não humanos e limitá-los em capacidades e competências para algumas ações?

A educação formacional consiste em aprender a ser sendo, quando as reflexões advindas da experiência e do contato com outros indivíduos poderiam produzir uma leitura da realidade que, ao ser aliada aos conteúdos decorrentes do currículo institucional, possibilitariam ao sujeito uma forma de pensar e agir acerca da sua própria realidade ambiental. Pressupomos que essa perspectiva seja capaz de preparar o sujeito para as mais diversas esferas de atuação social, individual, profissional, educativa e racial.

No caso dos afrodescendentes, esse processo poderia ser ainda mais valioso, uma vez que poderia contribuir para uma redescoberta de si, isto é, uma nova percepção de si mesmo sob uma lente diferente daquela imposta pelo colonizador e que foi impregnada no imaginário social de sociedades racistas.

No contexto educacional, podemos, por exemplo verificar que, no caso das representações raciais dentro de espaços de ensino, os alunos, ao terem contato com indivíduos com os quais possam se identificar, seja pela origem econômica ou pelo grupo de pertencimento racial, ou até mesmo pelas pautas que façam parte do seu cotidiano, aumentariam, ainda, a possibilidade de transformações das mentalidades. Mas, como faríamos isto sem a presença de um agente capaz de ser o que poderíamos chamar de exemplo concreto? Aqui, adentraremos no papel dos intelectuais afrodescendentes no processo de redescoberta de si.

Du Bois (2021) já assinalava que, embora tenhamos, ao longo da história, atestado as capacidades dos homens e mulheres afrodescendentes que lampejam aqui e ali como verdadeiras estrelas cadentes que, muitas vezes, iluminam o pensamento de toda uma geração, nas artes, na literatura, na música, nas ciências; outras vezes, morrem antes mesmo que o mundo tenha, de fato, reconhecido seu brilho. Para nós, uma das explicações para essa situação se baseia em uma estratégia que repousa na negação da verdade e que a utiliza como um dispositivo que evite a desconstrução de crenças:

É o pensamento do velho sul — a crença fervorosa e sincera de que, em algum lugar entre o homem e o gado, Deus criou *tertium quid* e o chamou de negro [...]. Na verdade, por trás desse pensamento também se esconde a seguinte ideia: alguns deles, em condições favoráveis, podem se tornar homens, mas por uma razão de mera autodefesa nós não permitimos, e construímos ao seu redor muros tão altos, e fazemos descer sobre eles um véu tão espesso, que nem sequer conseguem pensar em escapar (Du Bois, 2021 p.117),

Em trabalhos anteriores (Silva, A., 2023), iniciamos uma discussão acerca da presença do que considerávamos se tratar de “forças invisíveis” que nada mais são que manifestações do racismo estrutural que atuam como ferramentas propagadoras e mantenedoras de práticas racistas que, na maioria das vezes, possuem a capacidade de se justificar através de mecanismos capazes de converter uma histeria social em uma lógica irracionalmente significativa para os corações e mentes daqueles que buscam, a todo instante, se sentir mais especiais ou talvez menos vazios, ainda que, para isso, essas

peças maquiagem as mais cruéis estratégias de autoconvencimento, objetivando um total afastamento do real, ao mesmo tempo em que se afogam nos mais discrepantes conteúdos imaginários guiados por uma espécie de princípio do prazer sórdido e obscuro, tendo como objeto de desejo a autoenganação que repousa, por sua vez, voluntariamente, sobre o distanciamento proposital gerado pela certeza evidenciada por séculos de contradição científica e empírica, quando a invenção de uma diferença real entre raças sociológicas humanas era utilizada como principal justificativa para a inferiorização sistemática de um grupo, além de promover uma naturalização condicional do tratamento desumano de outras pessoas.

No Brasil, essas forças invisíveis podem ser sentidas, mas quase nunca identificadas e definidas em sua essência. Enquanto isso, nossas tentativas se voltam para trazer à tona a verdadeira faceta do racismo estrutural que permeia as instituições, a sociedade e o imaginário, cuja construção inicia-se em grande parte nos processos educativos e formativos. E é justamente através destes últimos que deveríamos enveredar pela busca de estratégias que combatam ou que, pelo menos, solucionem parcialmente o problema do racismo. Ora, por termos a educação como uma ferramenta de mudança e transformação, ao ser aplicada com um propósito, poderia ela mesma ser considerada uma forte aliada na desconstrução de crenças preconceituosas, na flexibilização do pensamento e, conseqüentemente, na preparação dos sujeitos envolvidos nos processos formativos para que eles, de fato, não apenas tomassem consciência das suas potencialidades, como também pudessem exercer seu papel social na busca de melhores condições de vida?

No entanto, essa mesma percepção acerca da educação faz com que, na tentativa de impedir que grupos historicamente discriminados alcancem a tão sonhada emancipação, criem-se maneiras de não apenas dificultar o acesso, mas também de desvirtuar o propósito transformador dessa ferramenta, sob a justificativa de que nem todos os grupos humanos poderiam gozar dos benefícios da instrução formal, pois esta não lhes serviria de nada, levando em consideração as suas características raciais socialmente atribuídas como sinal de inaptidão ou inferioridade intelectual.

Essa lógica foi observada, nos Estados Unidos, e defendida por intelectuais que eram contra a educação dos afrodescendentes. Du Bois (2021) aponta, como exemplo, as declarações do escritor inglês Samuel Johnson (1709-1784) nas quais afirmava que a educação só era necessária para os embelezamentos supérfluos da vida e que era inútil

para criaturas rasteiras, consideradas menos humanas, fazendo referência aos afrodescendentes.

[...] os preconceitos raciais, que matêm os homens pardos e negros em seus ‘lugares’, estão começando a ser considerados aliados úteis dessa teoria, por mais que possam prejudicar as ambições e afligir os corações dos seres humanos em dificuldades. E, acima de tudo, ouvimos diariamente que uma educação que incentive as aspirações, que estabeleça os mais elevados ideais e tenha como fim a cultura e o caráter, e não o pão de cada dia, é privilégio dos homens brancos e um perigo e uma ilusão para os negros (Du Bois, 2021, p. 121).

Apesar das tentativas da ciência de obter uma comprovação para este fato (como foi o caso do racismo científico), esta teoria não se mostrou verdadeira. Basta observarmos as inúmeras realizações edificadas pelos homens e mulheres que, mesmo enfrentando adversidades retumbantes, conseguiram ingressar no sistema educativo e imprimir a sua marca no mundo. Cabe uma observação para discussões futuras, para todas as vezes em que nos depararmos com qualquer situação em que se tente colocar em xeque a capacidade cognitiva e intelectual dos afrodescendentes, ofereçamos um argumento definitivo e irrefutável, um conselho universal de que, para se chegar a qualquer conclusão séria, basta que “observemos as evidências”.

Essas resistências que, mais tarde, se transformarão em preocupações dos grupos dominantes em permitir que os afrodescendentes tivessem acesso à educação formal, deram origem a diversas estratégias de exclusão que colocaram, diante dos descendentes dos povos recém-libertos da escravização, um novo dilema semelhante àqueles já mencionados por Fernandes (2007), mas que, desta vez, assume outra roupagem. No contexto brasileiro e no americano, o afrodescendente precisou enfrentar a transição da escravização para a liberdade, mas conseguiu superar a transição de um *status* de ser animalesco, cujas capacidades cognitivas são desprezíveis, para o de homem intelectual?

Somos tentados a fazer uso das mesmas recomendações que fizemos há pouco: “observemos as evidências”. Devemos analisar, pelo menos, dois fatores importantes nesta situação. O primeiro se refere ao reconhecimento e validação pelo outro, neste caso, o branco e as instituições criadas à sua imagem e semelhança. O segundo se refere à consciência de uma autoimagem positiva produzida pelo afrodescendente. Essa equação se torna ainda mais complexa quando verificamos que as mesmas instituições responsáveis por validar o *status* de intelectual, por muito tempo, se engajaram na

construção de uma imagem de inferioridade dos sujeitos que agora nelas ingressam, ocupam espaços e reivindicam um lugar entre os que os consideravam inferiores.

É exatamente nesses espaços que esses homens e mulheres podem iniciar a preparação do caminho para que os percursos distantes, dolorosos e estreitos por eles vencidos para chegar até ali, se tornem, aos poucos, uma ampla estrada capaz de conduzir os seus semelhantes, em grandes escalas, para o mesmo destino. Esta estratégia já havia sido assinalada antes. Basta observarmos Du Bois (2021, p. 122): “[...] o progresso nas questões humanas exige muitas vezes um passo contido, impulsionando os homens excepcionais para só então elevar seus pares menos destacados de forma lenta e dolorosa ao mesmo patamar”.

Nesse ponto, gostaríamos de chamar atenção para um fato que, embora não tenhamos a intenção de nos aprofundar tanto quanto gostaríamos, pensamos que é nosso dever tecer alguns comentários. Nos Estados Unidos da América, havia dois movimentos referentes aos descendentes de africanos relacionados à busca da emancipação. Um representado por Du Bois, que se pautava em uma educação erudita e que acreditava que seria por meio da instrução superior que os indivíduos afrodescendentes poderiam ser capazes não apenas de enxergar o mundo acima do véu do racismo, como também auxiliar seus semelhantes nos seus próprios processos de instrução e, com isto, mudar suas realidades sociais; outro, representado pela figura de Booker T. Washington que acreditava que a emancipação deveria ser decorrente do trabalho e que, por esse motivo, a educação do afrodescendente deveria (pelo menos, em um primeiro momento) se limitar a adquirir o conhecimento necessário para o trabalho: em outras palavras, a educação deveria ter um fim prático e ser suficiente para a obtenção do pão de cada dia.

Grosso modo, Du Bois defendia que uma formação superior universitária clássica seria o caminho mais plausível para a criação de uma elite intelectual capaz de produzir lideranças afrodescendentes e, com isso, ter mais contundência na resistência ativa na luta pelos direitos civis imediatos, igualdade jurídica e econômica. Já Booker T. Washington, defendia a educação técnica e profissionalizante como caminho para ascensão dos afro-americanos acreditando que esses indivíduos deveriam evitar confrontos diretos com os grupos dominantes (nesse caso, os opressores). Ao invés disso, deveriam focar em trabalho duro, disciplina e prosperidade econômica, aceitando a segregação por enquanto.

Essas divergências ideológicas parecem ter causado algum tipo de rixa pessoal entre os dois intelectuais. Podemos observar isso em Du Bois (2021, p. 65), que dedicou

um capítulo para, de forma respeitosa, rebater algumas críticas ao seu modelo, além de responder com certa ironia o que parece ter entendido como alguma afronta pessoal da parte de Washington, ao mencionar a influência francesa na formação:

O Sr. Washington, com uma percepção singular, conseguiu compreender de forma intuitiva o espírito da época predominante no Norte. E aprendeu a dominar tão completamente o discurso e o pensamento do mercantilismo triunfante, e seus ideais de prosperidade material, que a imagem do menino negro solitário que se debruçava sobre uma gramática do idioma francês em meio ao mato e a sujeira de uma casa malcuidada logo passou a lhe parecer o maior dos absurdos. A esse respeito, pode ser interessante se perguntar o que Sócrates e São Francisco de Assis teriam a dizer.

Para Du Bois (2021), Booker T. Washington representa, no pensamento afro-americano, a velha postura de adaptação e submissão em que, diante de um período de intenso racismo e preconceito nos Estados Unidos, ele sugeriu que o povo negro abrisse mão (mesmo que momentaneamente) de três coisas: do poder político, da reivindicação de direitos civis e da educação superior para a juventude negra, para que pudessem concentrar todas as suas forças no trabalho e na acumulação de riqueza.

Não é de surpreender que Washington tenha recebido tanto apoio e fama no Norte e no Sul. Diante disso, não podemos diminuir as realizações feitas por este intelectual diante do povo afro-americano. No entanto, é necessário que deixemos explícita nossa maior proximidade com as ideias de Du Bois, sobretudo por concordarmos que o acesso aos níveis mais altos do ensino não deve ser encarado apenas como um “artefato fútil”, mas como uma necessidade humana e, no contexto do grupo que ainda sofre com os ecos da escravização, é mais que justificado o fato de que esses mesmos homens e mulheres busquem formas de expandir ao máximo possível suas mentes e suas capacidades cognitivas, para que possam, assim, usá-las como ferramentas de emancipação e combate à discriminação. Para corroborar nossas ideias, citamos Du Bois (2021, p. 68), quando ele aponta:

Quando o ambiente de um povo se resume a paus, pedras e animais selvagens, sua postura se limita em grande parte à determinação de resistir e dominar as forças da natureza. Mas quando à terra e às feras se adiciona um ambiente de homens e ideias, a postura de um grupo aprisionado pode assumir três formas principais: um sentimento de revolta e vingança; uma tentativa de adaptação de pensamentos e ações às vontades do grupo dominante; ou, por fim, um esforço determinado

de autorrealização e autodesenvolvimento apesar das opiniões do ambiente que o cerca. A influência de todas essas posturas em diferentes épocas pode ser traçada a partir da história do negro norte americano e da evolução de seus líderes.

Esta afirmação foi retirada de um contexto pós-guerra civil americana em que os afrodescendentes nos Estados Unidos ainda estavam lutando pelo acesso a uma formação que os permitisse ser mais do que aquilo que os grupos dominantes determinavam que fossem. Quando surgem as primeiras possibilidades de se pensar em uma educação para esses indivíduos, logo nasce uma lógica que faria toda a diferença, como afirma o autor, a de que se o afrodescendente quisesse aprender, precisaria educar a si mesmo. E a ajuda mais efetiva nesse sentido era a criação de instituições para formá-los. No entanto, o autor destaca:

Não bastava que os professores dos professores fossem formados pelos métodos da escola normal convencional; eles também precisavam, na medida do possível, ser homens e mulheres cultos e de mente aberta, a fim de promover a civilização em meio a um povo ignorante não só em relação às letras, mas também em relação a própria vida (Du Bois, 2021, p. 124).

É neste ponto que se inicia um movimento nos Estados Unidos, nas primeiras décadas pós-abolição, um sentimento de ajuda mútua que seria possível através da cooperação fraternal onde os próprios afrodescendentes que alcançaram posições de sucesso ou destaque social auxiliariam seus semelhantes na jornada em busca das mesmas condições, e uma das estratégias utilizadas para tal feito seria proporcionar uma formação capaz de prepará-los para a vida, não apenas a vida de um homem comum, mas a vida de um homem cujas marcas deixadas pela escravização dos seus descendentes exigiriam dele mais do que qualquer um. Dentre essas exigências, estariam a resiliência, a resistência, o esforço dobrado, a perspicácia, a constância e, talvez o mais importante de tudo, a fraternidade com seus irmãos de luta. Essa fraternidade, diremos nós, foi o principal fator de impulso para que o despertar de uma autoconsciência positiva e da autovalorização pudesse ser iniciado tanto pela projeção, quanto pela transferência que quase sempre desemboca em uma empatia visceral de um indivíduo acerca dos dilemas e desafios vividos pelos seus semelhantes.

Essa cooperação fraternal logo se estendeu às universidades, fábricas e instituições religiosas, e teve como principal resultado atitudes fraternais que, em sua maioria,

contribuíam para o desenvolvimento intelectual e emancipatório dos afrodescendentes, nos Estados Unidos, como podemos observar em Du Bois (2021, p. 128):

Nas profissões liberais, os diplomados estão pouco, mas de forma constante, fazendo prosperar as igrejas dos negros, curando e prevenindo os malefícios das doenças, e começando a oferecer proteção à liberdade e às propriedades das massas trabalhadoras. Quem poderia fazer isso se não os negros? Como os negros poderiam fazer isso se não tivessem sido educados para tanto? Se os brancos precisam de faculdades para terem professores, pastores, advogados e médicos, os negros não têm as mesmas necessidades?

Estamos diante de uma lógica que foi capaz de produzir, nos afrodescendentes norte-americanos, um senso de fraternidade e ajuda mútua que, em grande parte dos casos, favoreceu de maneira positiva a autoestima, o desenvolvimento econômico, educacional e social dessas pessoas, que se tornaram talvez mais sensíveis e atentas à detecção, análise e resposta diante das injustiças sociais oriundas do racismo estrutural contra o seu grupo de pertencimento racial. Se levarmos em consideração a ideia de que, nos casos do racismo universal contra descendentes dos povos escravizados e as influências que as ideias norte-americanas sempre tiveram sobre os países do Hemisfério Sul do continente, somados à semelhança contextual do racismo no Brasil (apesar de suas peculiaridades, no que tange à manifestação sutil), poderíamos nos perguntar: poderia ter ocorrido um movimento semelhante de fraternidade entre afrodescendentes no território brasileiro?

No Brasil pós-abolição, houve, segundo Nascimento (2016), uma tentativa massiva de embranquecimento da população. Essa estratégia contava, inclusive, com incentivo da imigração massiva de europeus, enquanto havia proibição da entrada de grupos raciais não favoráveis ao projeto (africanos e asiáticos). Em paralelo a isso, o insuflamento da ideia de democracia racial introjetou no afrodescendente brasileiro a esperança de que, em algum momento, a emancipação viria e, com isso, finalmente, poderiam ser considerados iguais aos seus compatriotas brancos. Sobre essa tese, Fernandes (2007) aponta que, apesar da forte campanha para externar esta utopia, a própria realidade enfrentada no dia a dia contribuiu para que os mesmos afrodescendentes que, ainda esperançosos com o ideal de ser branco e viam no embranquecimento a solução para o fim da discriminação, aos poucos fossem percebendo que, na situação racial do

Brasil, a imitação dos hábitos do grupo dominante não seria suficiente e muito menos garantiria que alcançassem a tão sonhada emancipação.

Aqui, poderíamos usar este relato para uma reflexão que talvez seja comum para todos os afrodescendentes que, em algum momento, chegaram não apenas a acreditar, mas apostar no ideal de ser branco (embranquecimento) como solução para os problemas enfrentados pelo seu pertencimento racial. Este questionamento, diremos nós, *a priori*, pode soar como a mais profunda angústia da alma, mas estamos dispostos a acreditar que é somente a partir dele que o indivíduo conseguirá abrir os olhos, a mente e o coração para outras possibilidades de desenvolvimento e reconhecimento, cujos resultados culminam no engajamento em uma luta pela emancipação independentemente da autorização do grupo dominante, indo além da autoaceitação e da própria valorização. Pressupomos que todo esse processo se inicia a partir do seguinte problema: e quando o embranquecimento não funciona e o ideal de ser branco fracassa? O que fazer?

A busca da resposta para essa pergunta contribuiu para que os intelectuais pertencentes ao grupo racial marginalizado passassem a vislumbrar outras possibilidades de emancipação e, nos seus papéis como líderes capazes de colaborar positivamente com os seus semelhantes menos afortunados e se posicionarem de maneira mais veemente contra o racismo, o

[...] medo de serem rotulados de estrangeiros também levou essa primeira geração de intelectuais negros paulistas para o nativismo, na maioria dos casos, a se distanciarem dos potenciais laços de solidariedade com os negros da África e de outros lugares da diáspora. Acima de tudo, a experiência de pertencer a uma maioria racial às margens da cidade que se branqueava rapidamente mudou a percepção que esses homens tinham de si mesmos, definindo os contornos do que significava ser um intelectual negro naquele tempo e lugar. Em meados da década de 1920, os integrantes da chamada ‘classe de cor’, indignados, passaram a se apresentar cada vez menos como uma elite isolada e mais como líderes de uma comunidade racial ‘preta’ ou ‘negra’ mais ampla, utilizando seus escritos para exigir publicamente a inclusão e combater as velhas e antigas formas de racismo (Alberto, 2017, p. 42).

A ideia de formar uma fraternidade racial no Brasil ganhou força na figura de intelectuais afrodescendentes, na sua maioria, escritores e jornalistas que, *a priori*, tendiam a acreditar na ideia de uma fraternidade multirracial, na qual afrodescendentes e brancos poderiam viver em equivalente paz e, em alguns casos, companheirismo e cooperação, já que seriam unidos pelo bom senso, amor à pátria e intelectualidade. No

entanto, esse ideal acabou se esfacelando, à medida que esse grupo seletivo de afrodescendentes se deparava com situações nas quais o racismo e a discriminação racial ultrapassavam a barreira social e intelectual, assim prevalecendo a distinção entre pessoas, tendo como único critério o pertencimento racial percebido.

A grande parte desses intelectuais afrodescendentes fundou modestos jornais voltados para um público que ficou conhecido como “classe de cor”, segundo Alberto (2017). Entre esses homens, estavam Bendito Florêncio e José de Oliveira, afrodescendentes e editores de *O Baluarte*, pequeno jornal de Campinas, e iniciaram, em 1903, um projeto que viria a ser conhecido como imprensa negra de São Paulo. Nesse projeto, prometiam que o jornal defenderia os interesses dos homens de cor e a raça negra, em geral, dos comportamentos e atitudes que prejudicavam a sua completa emancipação, o que fica bastante evidente, se observarmos declarações como esta: “É do nosso dever, escreveram os escritores de *O Baluarte*, prosseguirmos na campanha defensiva da raça: cuidando de sua educação cívica, do seu equilíbrio moral e de sua independência social” (Editores, 1903, p. 1 *apud* Alberto, 2017, p. 59).

Os boletins escritos por esse jornal logo influenciariam o surgimento de outros jornais independentes com as mesmas pretensões, ou seja, circular informações voltadas para os afrodescendentes referentes ao seu processo de emancipação e desenvolvimento social e educacional. Outro exemplo foi a contribuição de Bendito Florêncio e dois poetas, Lino Guedes e Gervasio de Moraes, que fundaram *O Getulino*, jornal independente que se mostrou ser uma ferramenta utilizada para expressão de ideias e, em alguns casos, da denúncia das injustiças sofridas pelos afrodescendentes no Brasil.

Apesar das limitações em termos de público e alcance, não podemos negar as tentativas de influenciar os afrodescendentes para o despertar de ambições que iam muito além de comida e sobrevivência, mas prosperidade, desenvolvimento e elevação cultural, tendo a educação escolar, o trabalho e os valores morais e cívicos como ferramentas fundamentais para o êxito desse processo.

No contexto brasileiro, os jornais voltados para o público afrodescendente partiam de uma filosofia de que a universalidade do racismo ou das experiências advindas da exposição a esse crime na condição de vítima poderiam ser não apenas compartilhadas, mas também utilizadas como meio para a conscientização desses povos sobre a importância de se adquirir uma mentalidade que os aproximasse dos percursos históricos, na tentativa de motivar as novas gerações a se “lapidar” por meio da educação, da

cidadania e dos bons modos, como estratégia para se protegerem na condição de grupo racial inferiorizado:

Os editorialistas também deram voz às suas próprias preocupações nos primeiros anos de imprensa negra, que vão desde discussões sobre as diretrizes dos clubes a indagações grandiloquentes sobre o valor do espírito cívico ou da educação. Mas quase todos abordavam uma questão central: o papel das associações em promover a ascensão e representar a respeitabilidade da classe (Alberto, 2017, p. 53)

A “imprensa negra” foi utilizada como um espaço para promover a notoriedade, humanização e, principalmente, o reconhecimento por meio da presença e dos feitos dos afrodescendentes que se destacavam no campo intelectual. Pressupomos que tenha sido este um dos motivos para que, em várias ocasiões, ficasse evidente, em algumas publicações, a preocupação com o desenvolvimento desses indivíduos. Alguns editoriais soavam como orientações gerais em forma de incentivo ao desenvolvimento dos afrodescendentes e, conseqüentemente, ao fortalecimento como grupo racial e social. Numa publicação de 1919, Frederico Baptista de Souza (1875-1960), em um editorial de *O alfinete*, se dirigiu a todas as sociedades recreativas pedindo que

[...] investissem menos energia e dinheiro em festas e bailes e mais na criação de instituições como bibliotecas e fundos de ajuda mútua, que iriam contribuir para o progresso cultural e financeiro dos sócios. Para Souza, assim como para outros escritores que faziam advertências semelhantes, o comportamento em público dos afrodescendentes não era apenas uma questão de aperfeiçoamento pessoal ou de grupo. Era uma arma fundamental na luta contra o preconceito de seus compatriotas mais brancos, que, para Souza e outros líderes como ele, monitoravam e julgavam os afrodescendentes em ascensão a cada passo (Editores, 1919, p. 1-2 *apud* Alberto, 2017, p. 54).

Esses “monitoramentos” são fruto do mesmo receio que Du Bois (2021) e Fanon (2008) já haviam mencionado. O medo da emancipação do afrodescendente que se traduzia na iminente ameaça ao poder da branquitude fazia com que os indivíduos pertencentes ao grupo dominante se antecipassem (ou, pelo menos, tentassem) a qualquer possibilidade de ascensão do grupo dominado, seja pela violência física (em todo o seu caráter destrutivo) ou pela negação e impedimento de acesso a direitos, sob as mais ardilosas e, às vezes, cínicas sabotagens, tudo em nome da justificativa que se baseava em uma legítima defesa que se antecipava à suposta possibilidade de violência contra a sua crença racial narcisista.

Pensamos que, em alguns casos, a intenção de justificar tais crenças contribui para que alguns indivíduos desenvolvam comportamentos que soam como automatismos de verificação, os quais se destinam unicamente a confirmar seus preconceitos e estereótipos sobre pessoas cujos descendentes foram, ao longo de séculos, postos em “caixas”, no que se refere às consignações das suas limitações e potencialidades em termos de aptidão, em um determinismo que tinha como único critério o pertencimento racial, onde todos os indivíduos que fugiam a esta regra eram quase que imediatamente alvos de desconfiança, pois estariam fora do padrão de “normalidade da raça”:

Um homem identificado como “j” (provavelmente José Correia Leite, cofundador de *O Clarin d’Alvorada*) contou ao sociólogo Florestan Fernandes a experiência que tivera ao procurar seu pai branco (que não o havia reconhecido legalmente) para pedir dinheiro para a publicação do seu jornal. ‘J’ lembrou da humilhação por que passara quando o pai, enquanto escutava seu pedido, tentava verificar se ele tinha hálito de bêbado. Essas relações tensas do dia a dia com os compatriotas mais brancos ajudam a explicar por que tantos artigos na imprensa negra evidenciavam a consciência que os afrodescendentes tinham de que estavam sendo observados e julgados (Alberto, 2017, p. 56)

Pressupomos que esses sucessivos testes de verificação aos quais os intelectuais afrodescendentes são sistematicamente e continuamente submetidos pelos brancos são, aparentemente, motivados pela dissonância cognitiva causada pela ruptura entre o imaginário racial deturpado pela crença de inferioridade dos afrodescendentes e, ao se depararem com as evidências da realidade que contradizem seus determinismos, os indivíduos que compartilham de ideais racistas entram em conflito e, por isso, necessitam de alguma medida compensatória. Esses mecanismos parecem atravessar o tempo e o espaço e continuam fazendo parte de uma estratégia para preservar ou alimentar a crença de uma pseudosuperioridade ou talvez seja apenas um automatismo baseado nos estereótipos produzidos pelo imaginário do grupo que a pratica. Seria muito pouco provável que algum/a intelectual afrodescendente ainda não tenha passado por tal tipo de situação em determinado momento da sua carreira, principalmente aqueles que decidiram seguir a vida acadêmica nos grandes centros universitários, onde, muitas vezes, a soberba e a vaidade intelectual se sobrepõem ao real propósito de um lugar que deveria ser responsável por produzir conhecimento através da crítica, do debate, da ciência e da relação entre as pessoas.

Nós mesmos já fomos vítimas desse tipo de lógica, quando professor substituto em uma universidade pública do estado do Piauí. Éramos o único professor afrodescendente de todo o *campus* que ministrava a disciplina de Psicologia da Educação. Em muitos momentos em que, na busca de um lugar mais calmo para realizar as atividades docentes (como elaborar e corrigir provas) ou finalizar a preparação de alguma aula, quase sempre nos deparávamos com outros colegas que, ao avistar um novato na sala destinada aos professores, onde alunos não tinham permissão para frequentar, sempre faziam a mesma pergunta: “você é professor?” Esta indagação quase sempre era sucedida por: “é professor de quê?”

No primeiro momento, isso não pareceu tão estranho, afinal, éramos novatos naquele espaço; mas logo as coisas passariam a ficar um pouco mais estranhas do que o habitual. Quatro meses depois, na mesma sala dos professores, enquanto trabalhávamos no computador, com boa parte da mesa tomada por provas de Psicologia para correção, à medida que ia inserindo as notas no sistema (ao qual somente os professores tinham acesso), ainda precisava fazer pequenas pausas para responder a mesma pergunta: “você é professor? De que disciplina?” O que vinha depois das respostas para essas perguntas era uma série de questionamentos sobre a Psicologia, em todas as áreas possíveis, da Clínica à Educação e, em alguns casos, até de áreas mais emergentes da ciência psicológica. Quando vencíamos o teste de conhecimentos e resistência, sabíamos que estávamos preparado para estar ali, pelo menos até a próxima verificação.

Tais situações apenas nos mostram que os espaços acadêmicos são locais de disputas entre diferentes grupos sociais e, quando elevamos esta questão ao contexto das relações raciais, logo perceberemos que esta situação ganha conotações ainda mais complexas. No entanto, nesses mesmos espaços, também é possível haver grupos que se propõem a fazer o mesmo que a imprensa negra, só que, no lugar de artigos de jornais, utilizam a ciência e o debate para manifestar suas ideias e buscar, em suas ações educativas formacionais, promover uma ampliação no repertório científico, desenvolvimento, conscientização e fortalecimento dos afrodescendentes (e não afrodescendentes) como grupo, tudo por meio da presença e da troca de experiências socioeducativas, como foi o caso na nossa própria formação dentro do Grupo de Estudo Roda Griô.

4.4 DAS EXPERIÊNCIAS SOCIORRACIAIS ÀS MOTIVAÇÕES INTELECTUAIS: O GRUPO DE ESTUDO RODA GRIÔ COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO E CONSCIÊNCIA DE PERTENCIMENTO RACIAL

Nem todos os relatos dos autores aqui mencionados, sobretudo no que se refere à maneira como a influência e a presença de intelectuais afrodescendentes e dos espaços de formação, para além dos rotineiros lócus onde o ensino formal normalmente se estabelece, poderiam ser mais significativos ou, diremos nós, mais familiares, do que a nossa própria experiência.

Embora, muitas vezes, tendamos a confundir essas experiências (desafios diante do racismo), principalmente no que se refere à similaridade das situações vivenciadas por nossos semelhantes, o caminho percorrido conduziu-nos para uma redescoberta existencial e, conseqüentemente, a tomada de consciência do nosso papel como homem, intelectual, afrodescendente, pesquisador, mestre e doutorando em Educação, como forma de uma valiosa peça na engrenagem capaz de modificar vidas e abrir mentes, por meio do ensinar e também do aprender nesses espaços.

Nossa formação como estudante de Psicologia nos permitiu ter contato com valiosas teorias e diferentes autores que abordavam os mais diversos assuntos da ciência psicológica. Vindo de uma família com pais afrodescendentes, sendo um indivíduo pertencente a este grupo social, as questões raciais sempre passaram como uma realidade distante da que vivemos com amigos e familiares.

As discriminações, “brincadeiras” ou até mesmo as falas dos nossos pais (que, sem perceberem estar se submetendo aos complexos impostos pela branquitude e sem terem sido ensinados a enxergar para além do véu da cor, constantemente reproduziam as crenças e os estereótipos impostos pelos outros grupos racializados), nada mais eram do que um desconforto momentâneo, já que nosso lugar de “privilégio social” (e por privilégio, devemos dizer ter uma vida relativamente confortável, com pouquíssimas privações e com acesso a mais coisas do que realmente precisávamos), se comparado a alguns amigos, fez com que não percebêssemos que o racismo era também um problema nosso.

Durante a nossa formação acadêmica, sempre tentamos, por meio do esforço e das vantagens que nossos pais nos proporcionavam (algo muito diferente do que tiveram, quando jovens) ser um bom aluno que se destacava diante das provações que aquele tipo

de formação impunha a todos os que desejavam se tornar psicólogos. Para nós, nada era tão complexo que não pudesse ser superado com um pouco mais de esforço e persistência. Ao finalizar o curso, nosso desinteresse pela questão racial persistia, de modo que continuávamos reproduzindo o que fomos treinados para aprender e enxergar e, mesmo tendo decidido optar por trilhar um caminho na carreira acadêmica, nossos direcionamentos para a pesquisa ainda se voltavam para as questões semelhantes às que eram constantemente debatidas na Academia. Não tivemos professores afrodescendentes e os que, de alguma maneira, abordavam os problemas sociais do Brasil, quase nunca refletiam sobre a presença do racismo.

Todas essas questões não apenas corroboraram para a construção, mas também influenciaram a manutenção do sentimento de que o racismo não era um problema social relevante ao ponto de nos envolvermos. Apesar das constantes agruras sofridas, muitas vezes ocasionadas pelos constrangimentos, “piadas” cujo único objetivo eram estereotipar, inferiorizar e coisificar os afrodescendentes, muitas das quais éramos constantemente submetidos. Ainda assim, até aquele momento, nunca havíamos pensamos na possibilidade de questionar ou problematizar a natureza e a lógicas daquelas falas. Mais tarde, essas lembranças nos levaram a compreender de que, talvez, o racismo tivesse alcançado o ápice da sua eficácia. Chegamos a essa conclusão quando entendemos que, mesmo quando algumas vítimas ainda que receosas pela iminência de terem as suas reações contra essas violências tolhidas e invalidadas, optam de forma consciente ou inocentemente por naturalizarem essas situações, seja como mecanismo de defesa, seja como estratégia de sobrevivência diante de uma prática consideradas e tratadas por alguns grupos como “comum”.

No entanto, os sentimentos em nossos corações permaneciam, por vários momentos, desagradáveis e apesar do aparente silêncio diante dos xingamentos, das comparações inferiorizadas, e da nossa aparente “aceitação”, os sussurros que ecoavam internamente, fosse pelo que sabíamos sobre nós mesmos ou sobre nossos amigos e familiares, logo se tornaram vozes em tons cada vez mais graves e que aos poucos foram ganhando cada vez mais volume no cerne do nosso espírito.

Tudo isso corroborou para que esses desconfortos fossem gradativamente transformando-se em inquietações fortes o suficiente para demudarem impulsos em uma necessidade visceral de fazermos algo a respeito, mesmo que ainda não soubéssemos

como. Se seria pelo ativismo político e comunitário, se pelas nossas práticas profissionais ou se pela atuação intelectual e na produção de conhecimento.

Essa escolha se tornou “menos complicada” quando, em 2016, por intermédio do professor e amigo Dr. Carlos Eduardo, que ao saber da minha pretensão de cursar o mestrado, disse que eu tinha que conhecer um grupo de estudo que poderia me ajudar a encontrar as respostas das minhas inquietações. Ele me apresentou para sua colega de trabalho, prof.^a dra. Leyllane Dharc que após algum tempo de conversa, gentilmente me convidou para visitar o Núcleo de Estudo Roda Griô do qual fazia parte.

Tendo sede no Centro de Ciências da Educação da UFPI, o grupo era coordenado pelo professor Dr. Francis Musa Boakari, cuja presença e ensinamentos imbuídos do mais brilhante intelecto, capacidade de reflexão, bondade, respeito e uma indescritível sabedoria, nos fizeram sentir que, de alguma maneira, era ali que queríamos estar, e onde flutuavam aquelas respostas que precisávamos para responder as perguntas acerca dos nossos sentimentos oriundos das nossas experiências como afrodescendente.

Essas respostas não apenas foram fundamentais para o início da nossa vida acadêmica, mas nos permitiram construir nossos próprios questionamentos e, com isso, decidir que não apenas poderíamos, como deveríamos contribuir para que mais pessoas tivessem acesso àquele tipo de sentimento. Foi com este contato que nos deparamos com outros intelectuais, como nosso mentor e amigo professor Dr. João Evangelista e com a professora Dr.^a Raimunda Machado, cujos votos sinceros de sucesso, incentivos e o exemplo de vida, por muitas vezes, nos ajudaram a seguir em frente; e tantos outros, entre colegas de grupo, que, assim como nós, encontraram nas reuniões realizadas, às sextas-feiras, não somente a possibilidade de aprender mais, mas de sentir o chamamento para um propósito onde, através da leitura e escrita, poderiam contribuir para o combate ao racismo e para a conscientização de jovens sobre o olhar para sua herança social e racial com orgulho.

Nas experiências com a roda griô, cujo próprio nome Griô de origem africana se remete a sabedoria, aos mestres da educação oral, aos guardiões da memória, que numa roda de conversa em que todos os saberes eram válidos e todos tinham a oportunidade de ensinar e aprender com suas próprias histórias. Esse significado refletia o ambiente, as pessoas e tudo que era representado por esse grupo de estudo, onde, por inúmeras vezes, testemunhamos jovens com pouco “repertório científico” sobre as questões raciais, aos poucos se identificando com as discussões e com os relatos (muitas vezes, carregados de

emoção) dos participantes, tendo como eixo central a vivência e a troca de experiências para fortalecimento do próprio grupo, o que permitia uma aplicação prática sobretudo nas estratégias de defesa requeridas nas situações individuais.

Os eventos organizados, as temáticas que faziam com que nos sentíssemos que a universidade também é um “lugar da gente”, nos permitam debater sobre temas que muitas vezes, eram silenciados pela cultura universitária tradicional, fazendo com que por várias ocasiões, as tensões e as reivindicações causadas por temáticas como racismo, feminismo, preconceito e discriminação de raça, classe e gênero (geralmente silenciadas no debate universitário pelos grupos dominantes), fossem trazidas à tona com inteligência, sabedoria e respeito. Ao mesmo tempo, a roda também era um lugar de partilha, esperança, apoio mútuo onde as pessoas aprendiam a valorizar a si mesmas, onde as angústias individuais eram partilhadas e com isso se tornavam menos dolorosas e onde buscávamos força para continuar lutando contra o racismo por meio da educação.

Se Du Bois despertou para a existência do véu e tomou a decisão de estar acima dele depois do episódio relatado como “a troca de cartões na escola”, eu poderia dizer que o meu despertar veio a partir do primeiro contato com um grupo de estudo que me permitia pensar e me expressar, ao mesmo tempo em que me conduzia ao que algumas pessoas podem até denominar de letramento racial, mas que eu prefiro chamar de (re)nascimento. Era um espaço onde jovens, apesar de disporem de pouco ou nenhum repertório acadêmico acerca do racismo, traziam, nas suas experiências de vida, situações que, para nós, valiam mais do que a leitura de cem livros sobre o assunto. Toda essa riqueza educativa voltada para a compreensão de uma questão comum a todos que estavam ali fez com que esses mesmos jovens se tornassem mestras e mestres, doutoras e doutores em Educação, cujas discussões e o desenvolvimento de trabalhos incentivaram outras pessoas a se interessarem por entender melhor a questão do racismo que tanto os afligia.

Aqui, temos uma constatação empírica de que a presença de intelectuais em espaços que se propõem a realizar uma educação formacional é capaz de promover outras formas de educação que permitam aos indivíduos expostos a essas iniciativas a construção de uma formação que leve em consideração não apenas o rigor acadêmico, mas as experiências pessoais e grupais e, sobretudo um ensino que os prepare para a vida, no que tange ao autoconhecimento e à importância de reconhecer o seu papel na contribuição para a mudança de vida dos seus semelhantes, através da reflexão, do pensamento, da

coragem, do entusiasmo, do esforço extremo e, principalmente, da construção de uma autoimagem positiva que pare, como diria Du Bois, acima do véu do racismo. Que seja capaz, portanto, de possibilitar que esses indivíduos enxerguem a infinidade de possibilidades que somente poderiam ser percebidas através de uma educação voltada para uma formação humana, social, ética e política. Diante disso, no contexto da formação de psicólogos do Brasil, o que impediria que estas questões fizessem parte de uma política de saúde social?

4.5 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, refletimos sobre algumas dimensões da educação, tendo em vista a sua característica multidimensional que envolve elementos que não se reduzem às transformações cognitivas, já que também se estendem às esferas ética e comportamental e a ampliação da percepção da maneira como os fenômenos sociais surgem, atuam e se mantêm. Tudo isso contribui para que os indivíduos possam ter atitudes mais conscientes dentro de suas realidades sociais. Questionamos qual seria o papel da educação nessa conjuntura, sobretudo no que tange à abordagem de temas que são de relevância social, como é o caso do racismo. Por fim, exploramos a educação experiencial como uma possibilidade de se construir um processo formativo que leve em consideração as vivências nos campos grupais e individuais e permita que as pessoas possam atuar de maneira eficaz e ativa sobre os problemas enfrentados nos seus contextos sociais.

Argumentamos sobre os possíveis desdobramentos de um processo formativo que ignore as experiências individuais e grupais para que conseguíssemos estabelecer uma ligação explicativa que justifique a tese que estamos propondo neste trabalho, **o contato com espaços de discussões ativas, que levem em conta as experiências e a realidade social dos indivíduos, promoveu nos participantes da pesquisa, aprendizagens colaterais, cujos efeitos produziram uma consciência de possibilidade de ação, motivando a materialização de ações efetivas contra o racismo.**

Apoiamo-nos tanto nas ideias propostas pelos autores, quanto nos exemplos demonstrados ao longo do texto que reforçam ainda mais a nossa ideia de que o contato com discussões referentes ao racismo, bem como a influência dos intelectuais que se

propõem a produzir nos seus semelhantes uma consciência voltada para o desenvolvimento pessoal e grupal possam servir como fatores motivadores que impliquem no interesse e engajamento que contribuam para a reflexão e para a intervenção de futuros profissionais no combate ao racismo e à discriminação.

Tomamos como referência para nossos diálogos a atuação de intelectuais afrodescendentes cujas ações no ativismo intelectual e cívico proporcionaram a ampliação da ideia de fraternidade e ajuda mútua entre os membros de grupos sociais racializados e marginalizados. Para nós, todas discussões teóricas apresentadas até aqui, serviram como um prelúdio para o que pode ser considerada a nossa verificação empírica. No entanto, antes mesmo que possamos nos debruçar sobre os resultados da nossa verificação, julgamos necessário, retomarmos as reflexões tecidas na introdução desta tese quando nos referimos aos desafios de se fazer pesquisa.

A seguir, narraremos as vivências na construção metodológica deste estudo que, por sua vez, se mostraram verdadeiros desafios onde, diferente das nossas discussões posteriores, (que se limitou a esfera burocrática), desta vez, passariam a se estender ao campo funcional, cognitivo, emocional e político da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, é chegada a hora de descobrirmos e decidirmos que caminhos e possibilidades escolheríamos e percorreríamos para alcançarmos os objetivos da pesquisa. É sobre estas questões que discutiremos no capítulo a seguir.

5. CAMINHOS E POSSIBILIDADES DA PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos sobre os caminhos trilhados para pensar, construir e executar esta pesquisa. Explicitamos os procedimentos, as motivações e as justificativas que utilizamos como critérios para nossas escolhas metodológicas. No primeiro momento, partimos de uma apresentação geral dos contextos e de algumas características deste estudo e mostramos ao leitor a maneira como pensamos a pesquisa, à medida que expomos os desafios encontrados em cada etapa. Em seguida, apontamos os artifícios utilizados para viabilizar a proposta metodológica, além de identificar e caracterizar não apenas as portas que escolhemos, como também os critérios de seleção dos participantes, do lócus do estudo e dos meios utilizados para a construção e análise de dados.

5.1 CONTEXTOS E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Depois de várias tentativas na busca da melhor maneira de atender e executar todos os procedimentos legais exigidos pelo órgão regulador institucional, tivemos, além dos constrangimentos e da dúvida do que poderia ter ocasionado tal desconforto (embora pudéssemos ter uma ideia do que poderia ser), “um prejuízo significativo” no tempo para iniciar a construção dos dados e, com isso, certo atraso na pesquisa que consideramos parte do fazer científico. Nossa pretensão não é desqualificar ou invalidar a atuação desse mecanismo burocrático (conhecemos muito bem como é ser vítima dessas práticas), o que estamos tentando fazer, assim como na nossa experiência anterior já mencionada, é produzir uma reflexão que nos conduza a realizar uma problematização acerca do *modus operandi* de alguns/mas colegas das próprias instituições brasileiras, sobretudo quando, sob o disfarce da intenção de regular e sistematizar as práticas da pesquisa científica, produzem entraves e empecilhos (alguns sem o devido fundamento ou justificativa plausível) que parecem ser destinados apenas a certos tipos de conteúdo, temáticas (pessoas?).

Pensamos que essa situação poderia ser apenas um infeliz equívoco, mas esse devaneio foi rapidamente destruído quando notamos indícios que nos levaram a pressupor que talvez haja alguns padrões que parecem ocorrer com frequência. Tínhamos a crença (ou um mecanismo de defesa do ego, negação talvez?) que nossa situação poderia ser apenas um caso isolado, no entanto, durante as entrevistas um dos participantes nos relatou que circunstância semelhante ocorreu com ele, quando tentava realizar os mesmos

procedimentos de submissão da sua pesquisa sobre o tema racial, em outra instituição, em outro estado, em outro contexto. Talvez uma das coisas que tenham sido comuns em ambos os casos foi o desconforto gerado pela situação, desconforto esse que só pôde ser sentido no nosso coração e, provavelmente, no coração daquele outro pesquisador. Dito isto, vamos ao rito.

Na tentativa de que nossa investigação alcançasse o êxito esperado, elaboramos etapas investigativas que serviram como uma espécie de “bússola” e, assim como o novelo de linha que guiou Teseu para fora do labirinto do Minotauro, a ferramenta investigativa nos auxiliou no percurso pelos cominhos da pesquisa científica, diminuindo, assim, o risco de que nos perdêssemos pelo trajeto, ou pior, não produzíssemos uma contribuição significativa que nos auxiliasse no exercício de pensar melhor o problema do racismo e da formação profissional de psicólogos/as.

Resultados de outro estudo realizado por nós (Silva, A., 2023), no qual percebemos que, nos cursos de formação analisados, havia uma total ausência de debate das questões étnico-raciais, mas que, ainda assim, existiam profissionais que tiveram o interesse despertado para atuar no combate ao racismo, levaram-nos a construir a questão de pesquisa desta tese, que foi assim formulada: que elementos/processos formativos motivaram alguns/mas psicólogos/as afrodescendentes a trabalhar com a questão racial, apesar de não terem sido expostos diretamente a discussões desse campo, nos seus cursos de formação profissional? Na tentativa de responder esse questionamento, estabelecemos compreender, nas experiências relatadas, fatores que levaram alguns psicólogos a atuar profissionalmente diante das questões raciais numa sociedade declaradamente racista, como a brasileira, no contexto nordestino.

Nosso objetivo geral se desdobra em muitas possibilidades que giram em torno da nossa pretensão de investigar de que maneira se dão os processos formativos dos profissionais da Psicologia que optaram por atuar no debate sobre o racismo e no combate a ele. Nossa ambição se baseia na possibilidade de entender se existem elementos formativos que possibilitam uma compreensão acerca da importância de atuar no campo das questões raciais, mesmo que esses profissionais tenham ou não sido expostos a estas discussões durante o curso de Psicologia. Diante disto, poderíamos formular: existiram elementos formativos, experiências sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas que colaboraram para a exposição a situações ou condições comuns na trajetória destas pessoas que, por sua vez, motivaram o interesse de trabalhar com a temática racial?

A busca por respostas foi guiada por objetivos específicos que serviram para alcançarmos o objetivo geral deste estudo. Definimos quatro:

- a) Identificar que concepções os participantes deste estudo possuem acerca das questões raciais. Aqui, estamos preocupados em entender a maneira como esses profissionais observam, vivenciam e interpretam a realidade racial brasileira, a partir de sua ótica pessoal e profissional, na condição de cidadãos e cidadãs e profissionais que atuam em uma sociedade declaradamente racista;
- b) Caracterizar que fatores, no âmbito das experiências, motivaram nos participantes o interesse de abordar a temática racial na sua atuação profissional. Buscamos entender melhor qual a concepção que estes profissionais possuem acerca da ciência psicológica como ferramenta de transformação social, educacional e de saúde mental. Exploramos as impressões que os profissionais compartilham e divergem no que diz respeito à importância da sua atuação e a barreiras e desafios a serem superados para que o profissional de Psicologia possa atuar de maneira mais ativa e significativa no combate ao racismo e à discriminação racial, no contexto brasileiro;
- c) Relacionar as vivências (pessoais, familiares, universitárias e profissionais) de contato e exposição com discussões sobre a temática racial com o desenvolvimento do interesse em atuar profissionalmente contra o racismo brasileiro. Debruçamo-nos sobre a compreensão das vivências e experiências que os profissionais tiveram, ao se deparar com o problema do racismo durante o processo de preparação acadêmica/profissional. Tais informações nos ajudaram a identificar quais conhecimentos e vivências os profissionais compartilham, ao mesmo tempo em que pudemos, dentro da singularidade dos relatos, tecer discussões acerca dos fatores que possam ter influenciado, de maneira positiva ou não positiva, nos seus processos formativos institucionais;
- d) Descrever, a partir dos relatos dos colaboradores, enfrentamentos na atuação profissional diante do problema racial brasileiro. Aqui, estamos comprometidos em estabelecer relações entre as experiências profissionais dos psicólogos e psicólogas e o desenvolvimento de novas maneiras de compreender, educar e orientar para uma formação social e acadêmica

antirracista que leve em consideração a importância da atuação profissional dos psicólogos nas diversas esferas sociais onde sua atuação se faz necessária.

A justificativa sobre a qual repousam todas as nossas pretensões de pesquisa é sustentada por quatro pilares que aparecem não apenas sob viés sociológico, político, cultural, educacional ou psicológico, mas também humano em sua completude, uma vez que não se limitam a uma única característica das matérias que os compõem. Pensamos que por mais que possam existir divergências e, muitas vezes, contradições em seus conteúdos, de tempos em tempos, esses pilares se complementam para dar forma a uma complexa organização do indivíduo e do grupo; por isso, a compreensão desses elementos poderia ser considerada relevante para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.

O primeiro pilar se refere à **relevância social**, pois este estudo possibilitará a realização de uma profunda reflexão sobre as mazelas, contradições, injustiças e superações ocorridas diariamente numa sociedade racista, onde embora acredite-se que as maiores vítimas de discriminação racial não são uma minoria, mas sim, a maioria da população, vamos além ao afirmar que, quando se trata do crime de racismo, de um jeito ou de outro, todos são vítimas. Com isso, esperamos elucidar questões que nos permitam refletir sobre as relações raciais dentro e fora das instituições de ensino formal, estendendo também para os vários outros setores de convívio social.

O segundo pilar se refere ao que denominamos **viés político-cultural**, ao questionarmos as nossas certezas e as cosmovisões naturalizadas e universalizadas por um imaginário social cristalizado e introjetado por uma cultura racial discriminatória, onde a organização política institucional segue à risca os preceitos que, por séculos, impuseram formas de tratamento desumanas para as vítimas do racismo. É também uma maneira de, através do diálogo e da reflexão intelectual, examinarmos as nossas antigas formas de perceber e interagir com o mundo e, conseqüentemente, produzirmos outras/novas alternativas de atuar, sentir, enxergar e operar sobre os mais diversos ambientes de convívio humano de maneira justa, humanizada e ética.

O terceiro pilar é o **acadêmico-profissional** e se resume ao fato de que estudos dessa magnitude podem tecer importantes contribuições não apenas para o campo acadêmico, mas também para toda a esfera profissional e, conseqüentemente, para toda a sociedade. Dispormos de profissionais mais conscientes da realidade do país aumentaria as possibilidades de termos homens e mulheres com consciência do próprio papel dentro

da sociedade e, com isso, empenhados em buscar maneiras de estar cada vez mais preparados para intervir na realidade, de forma mais efetiva.

O quarto e último pilar diz respeito à **natureza pessoal** que este trabalho possui para o pesquisador como sujeito/vitimado/profissional/atuante em um contexto social racializado. Como psicólogo, afrodescendente e pesquisador, este trabalho possui uma dupla significação, pois, através dele, poderemos refletir sobre nós mesmos, sobre nossas trajetórias, sobre os desafios que já superamos e outros tantos que ainda precisaremos vencer. Investigar e compreender as experiências dos pares/semelhantes ou membros do grupo racial ao qual pertencemos nos dá a possibilidade de, ao mesmo tempo em que partimos da tentativa de compreender os outros como sujeitos atuantes em uma sociedade racista, também olharmos para dentro de nós mesmos e compreendermos nossos próprios processos subjetivos.

A justificava pessoal deste trabalho, em nenhum momento, se aproxima de gerar qualquer risco que comprometa a fidedignidade da pesquisa científica, muito pelo contrário. Nossas motivações individuais somam o rigor dos métodos empregados à paixão, à dedicação e à ambição de buscar a verdade e, conseqüentemente, poder produzir conhecimentos que atuem como verdadeiros agentes libertadores das amarras mentais causadas pela ignorância e preguiça mental que, por séculos, perseguem e vitimam milhões no Brasil e no mundo.

Esta pesquisa também nos possibilitou percorrer um novo caminho, em termos metodológicos, caminho este muito diferente do que optamos por trilhar nas nossas experiências anteriores de pesquisa científica. Este estudo ocorreu em um período pós-pandêmico, quando, mesmo sendo considerada vencida a batalha contra a COVID19, ainda enfrentamos alguns resquícios dos impactos sociais, políticos, culturais e psicológicos que os efeitos da pandemia vivenciada, especialmente entre os anos de 2020 e 2023, tiveram na vida de milhões de pessoas ao redor do mundo. Com as políticas de isolamento social, situações de violência que já eram presentes (como o racismo) ficaram ainda mais evidentes e flagrantes. As relações humanas se tornaram, por algum tempo, predominantemente digitais. Naquele período, pudemos perceber a ocorrência de um duplo fenômeno ainda como reflexo da situação de saúde pública: à medida que o isolamento social afastava pessoas dentro de um mesmo espaço geográfico, as ferramentas digitais aproximaram pessoas em diferentes e distantes regiões do mundo inteiro. Muitas atividades comerciais, educacionais e profissionais passaram a adotar, de forma mais frequente e massiva, a interação nos ambientes digitais, o que não foi

diferente também na prática da pesquisa científica. Embora tais métodos já fossem utilizados por pesquisadores muito antes, podemos afirmar que os efeitos da pandemia de COVID19 contribuiu para que fosse cada vez mais frequente o uso de metodologias de pesquisa *on-line*.

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa cujo tema de estudo é a formação de psicólogos, tendo como recorte as motivações e experiências que despertaram em profissionais afrodescendentes o interesse pelo trabalho com a temática racial, foi possível produzir dados oriundos da experiência e das suas esferas formativas individuais, grupais e profissionais. Essas informações não poderiam ser aproveitadas ao máximo se utilizássemos uma vertente de construção e análise de dados puramente numérica e classificatória. Presumimos, portanto, que os objetivos propostos seriam mais “alcançáveis” se realizássemos técnicas de levantamento de dados que permitissem a manifestação das subjetividades e dos elementos intrínsecos na experiência de cada participante, presentes nos seus relatos. Por este motivo, optamos por procedimentos mais próximos de estudos considerados qualitativos, em uma perspectiva “autobiográfica” dos participantes, por pressupormos que essas narrativas sobre a formação acadêmica e o contato com o racismo (que, em muitos pontos, se cruzaram com as nossas próprias experiências) poderiam ser mais bem analisados. Nos guiamos, então por algumas inquietações que sugeriram a medida em que pensávamos o trabalho.

Entre elas estavam: Que fator(es) da experiência formativa das/os psicólogas/os motivaram o interesse em abordar a questão racial em uma sociedade racista? De que maneira se estruturam as resistências dentro de um sistema educacional racista? E como atuam e como são percebidos os órgãos reguladores diante das questões raciais?

A investigação se pautou na compreensão, caracterização e explicação de fatos sociais que se manifestam através das experiências dos indivíduos. Para isso, utilizamos entrevistas narrativas, quando, a partir de conversas, foi indicado aos participantes um “gatilho”, isto é, uma provocação acerca da sua trajetória profissional e como foi despertado o seu interesse em trabalhar a questão racial. A partir daí, os participantes poderiam discorrer sem nenhuma interrupção ou direcionamentos por parte do pesquisador, pois nossa intenção era que, durante o discurso dos entrevistados,

se manifestassem os anseios, os desafios, as influências e quaisquer outros elementos que colaborassem para respondermos às questões aqui provocadas.

Outra característica do estudo foi que as conversas ocorreram em espaços virtuais, por meio da utilização de *softwares* de videoconferências, de modo que todos os contatos com os participantes colaboradores do estudo ocorreram de maneira *on-line*, desde o convite até as conversas, através de aplicativos como *WhatsApp*, *E-mail* e *Google Meet*. A escolha dos recursos virtuais deu-se por pressupormos que, devido à sua frequente utilização nas esferas educacionais e por serem de manuseio mais simples, poderíamos auxiliar os participantes em questões técnicas em situações nas quais a pouca familiaridade com as ferramentas se mostrasse um empecilho para a realização das entrevistas. Outro motivo que justificou a utilização desses recursos foi nossa pretensão de diversificar a origem dos participantes. Partimos do princípio de que, ao investigarmos como o fenômeno estudado se manifestava em diferentes localidades (nesse caso, unidades federativas diferentes), poderíamos não apenas aferir (confirmando ou refutando) nossas questões de partida, mas também construir novas formulações sobre o fenômeno estudado. Sendo assim, optamos por realizar o estudo com participantes que residissem em três estados do Nordeste com concentração da população afrodescendente que ultrapassasse 72% do total de habitantes (IBGE, 2022). Por fim, outro fator que determinou a utilização de recursos virtuais foi a popularidade por eles alcançada durante o período pandêmico, fator principal que nos levou a desenvolver um trabalho que utilizasse um método de pesquisa no qual todo o contato com os participantes colaborares e construção dos dados ocorressem de maneira virtual.

No ano de 2020, o Brasil e os demais países do mundo foram acometidos por uma pandemia de COVID-19, cujas consequências ainda ecoam sobre as nossas realidades. Podemos citar, como exemplo desses efeitos pandêmicos, o fato de sermos obrigados a refletir e a reavaliar algumas de nossas diversas práticas nos mais variados setores que se compunham pela presença física e pela interação humana. No caso do Brasil, assim como em outros lugares do globo, uma aparentemente “desastrosa” política sanitária baseada em isolamento social, ou o “fique em casa”, como ficou conhecida, forçou milhões de brasileiros e brasileiras a se isolar em suas próprias residências. Como consequência dessa medida extrema, fomos capazes de enxergar de maneira mais nítida as misérias de nossas fragilidades, tudo isso enquanto assistíamos inertes à perda de emprego, ao aumento da violência doméstica, ao racismo estrutural e ao declínio ainda maior do sistema educacional. Sobre este último, podemos citar, como exemplo,

as escolas da rede pública que optaram por realizar aulas em espaços virtuais sem levar em consideração fatores como realidade econômica, inabilidade de alguns professores para utilizar recursos virtuais nas suas práticas, o acesso dos estudantes a mecanismos necessários para frequentar aulas, dispositivos eletrônicos e acesso à Internet, e, por fim, os desafios de adequar os conteúdos para aquela modalidade de ensino. Tudo isso contribuiu para o escancaramento da exclusão digital, o desnivelamento do ensino em relação aos alunos que tinham menos recursos e os que tinham mais recursos, o que resultou em um aumento do dismantelamento de parte da já tão frágil educação pública brasileira, sobretudo nos períodos iniciais de ensino.

Estas questões foram evidenciadas em estudo de Pereira (2022), no qual se verificaram os desdobramentos da utilização das tecnologias virtuais na educação, no contexto baiano, durante a pandemia de COVID19. Segundo a autora, a pouca formação dos professores para manusear ferramentas virtuais somada ao imediatismo de se implementar esta nova modalidade de ensino teve como consequência a diminuição não apenas da efetividade, mas também da qualidade do ensino.

Barberia, Cantarelli e Schmalz (2020) apontam, em relatório responsável por avaliar a situação do ensino no país, que, durante o primeiro ano da pandemia, a utilização dos recursos virtuais colaboraram para que houvesse variação entre os estados, em relação à qualidade do ensino. Os autores citam o caso da Bahia, onde a Rede Estadual responsável pelo Ensino Médio ficou em último lugar no *ranking* brasileiro de educação pública. Para os autores, esta foi uma das consequências das dificuldades de implementação de ferramentas virtuais no ensino, de maneira satisfatória. No entanto, o mesmo estudo mostra que, em alguns estados, houve uma coordenação que possibilitou que os impactos causados por essas transformações na maneira de ensinar fossem amenizados.

Apesar de tratar de um tema complexo, os dados apresentados pelos autores durante o primeiro ano de pandemia, nos convidam a observar como as consequências dessas medidas fizeram com que espaços de educação formal passassem a se constituir, cada vez mais, no mundo virtual. Essa nova roupagem teve como resultado direto o fato de que as relações humanas nesse lócus deixassem de ser predominantemente físicas e passassem a ser também digitais, em uma escala jamais vista. As redes sociais e os meios de comunicação digitais passaram a ter um importante papel na vida dos indivíduos, encurtando espaços, abrindo portas e abrindo o caminho para novas possibilidades, inclusive de pesquisa científica.

Levando em consideração todos esses fatores, optamos por desenvolver uma pesquisa que utiliza alguns recursos do que Kozinets (2014) denomina de Netnografia, que consiste em um método de pesquisa que possui como objetivo compreender a dinâmica dos indivíduos que estão presentes no mundo digital. Para esse autor, a palavra “netnografia” é mais do que um simples neologismo e, mesmo sendo comparada e, muitas vezes, confundida com a etnografia, o método netnográfico diverge daquele por basicamente 3 fatores:

Primeiro, o ingresso na cultura ou comunidade online [sic] é diferente. Ele diverge do contato face a face em termos de acessibilidade, abordagem e extensão da potencial inclusão. ‘Participação’ pode significar algo diferente pessoalmente ou online [sic]. Assim como o termo ‘observação’. Segundo, a coleta e análise de dados culturais apresentam determinados desafios bem como oportunidades que são novas. A ideia de ‘inscrição’ ou de ‘notas de campo’ é radicalmente alterada [...]. Finalmente, existem poucos ou nenhum procedimento ético para o trabalho de campo realizado pessoalmente que se traduzam facilmente para o meio online [sic]. As diretrizes abstratas do consentimento informado estão sujeitas a amplos graus de interpretação (Kozinets, 2014, p. 12-13).

Apesar das características específicas da Netnografia, como aponta Kozinets (2014), entendemos que essa técnica possui compatibilidade com muitos outros métodos que são complementares ao fazer netnográfico. Dessa maneira, o autor afirma que esse procedimento pode ser combinado com uma imensa variedade de diferentes técnicas e abordagens de pesquisa. Essa peculiaridade de não estabelecer um método que seja fechado a outras possibilidades de estudo de um objeto amplia consideravelmente a probabilidade de nos aproximarmos dos objetivos estabelecidos e de uma reflexão que satisfaça o nosso problema de pesquisa. Dessa maneira, cumprimos algumas etapas para a construção desta pesquisa, quais sejam: a) levantamento de informações gerais; b) aproximação inicial; c) identificação/seleção dos participantes; d) realização de entrevistas narrativas semiestruturadas; e e) conversas de esclarecimento e aprofundamento.

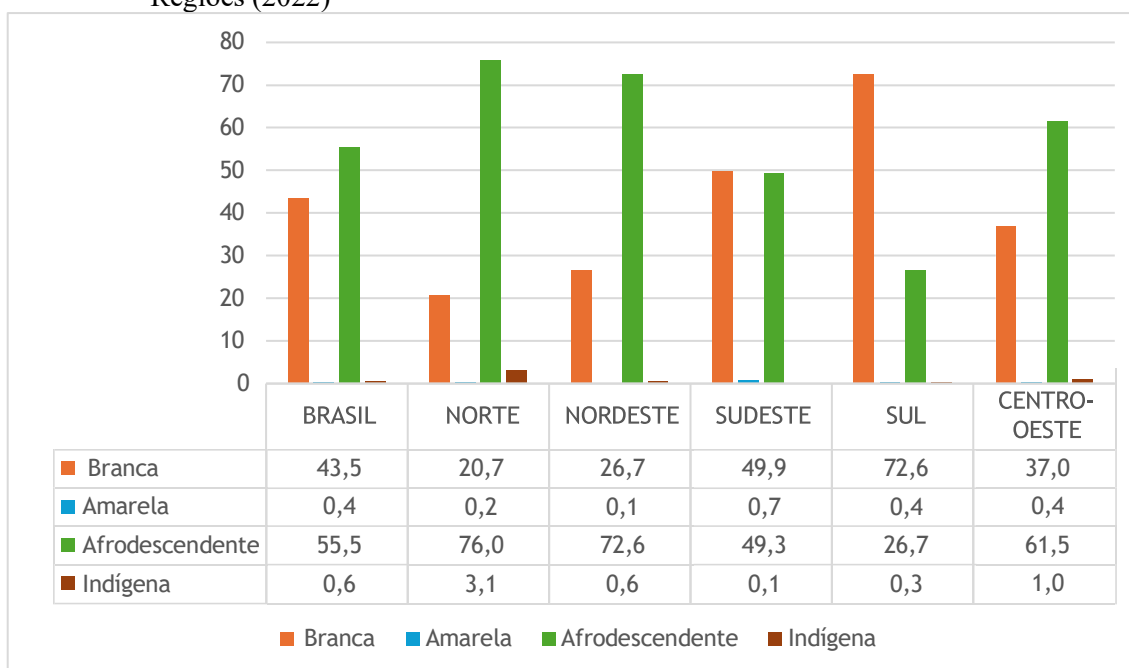
Com isso, mesmo que não tenhamos utilizado, na íntegra, todas as recomendações de uma netnografia, laçamos mão de alguns recursos dessa abordagem nos nossos procedimentos de identificação e escolha dos participantes.

5.2.1 PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO E ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Os procedimentos iniciais se voltaram para identificar o perfil dos possíveis participantes da pesquisa e pensar na melhor maneira de convidá-los. O perfil escolhido para compor o grupo de participantes do estudo foi ser psicóloga/o, afrodescendente e que tivesse atuação profissional no campo da temática racial. Entendemos que, por mais que a escolha de indivíduos pertencentes de um único grupo racial seja uma limitação do nosso estudo, deveríamos partir desse grupo para entendermos os mecanismos formativos que fossem comuns a grupos mais diretamente influenciados pelas posturas voltadas para o combate ao racismo. No entanto, este fato não impede que outros grupos raciais sejam incluídos em estudos futuros.

Depois de identificado o perfil, iniciamos a etapa de contato com os participantes em potencial. Primeiramente, fizemos um levantamento entre os colegas professores das Universidades Federais do Piauí, Maranhão e Bahia que trabalhavam com a temática racial. Optamos por estas unidades federativas por dois critérios: **primeiro**, por fazerem parte da região Nordeste, local onde foi realizado o estudo e que, segundo dados do IBGE (2022), possui a segundo maior concentração de afrodescendentes do país (Gráfico 1). **Segundo**, pela pretensão de nos aproximarmos ao máximo da realidade da região onde atuamos.

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população residente, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões (2022)



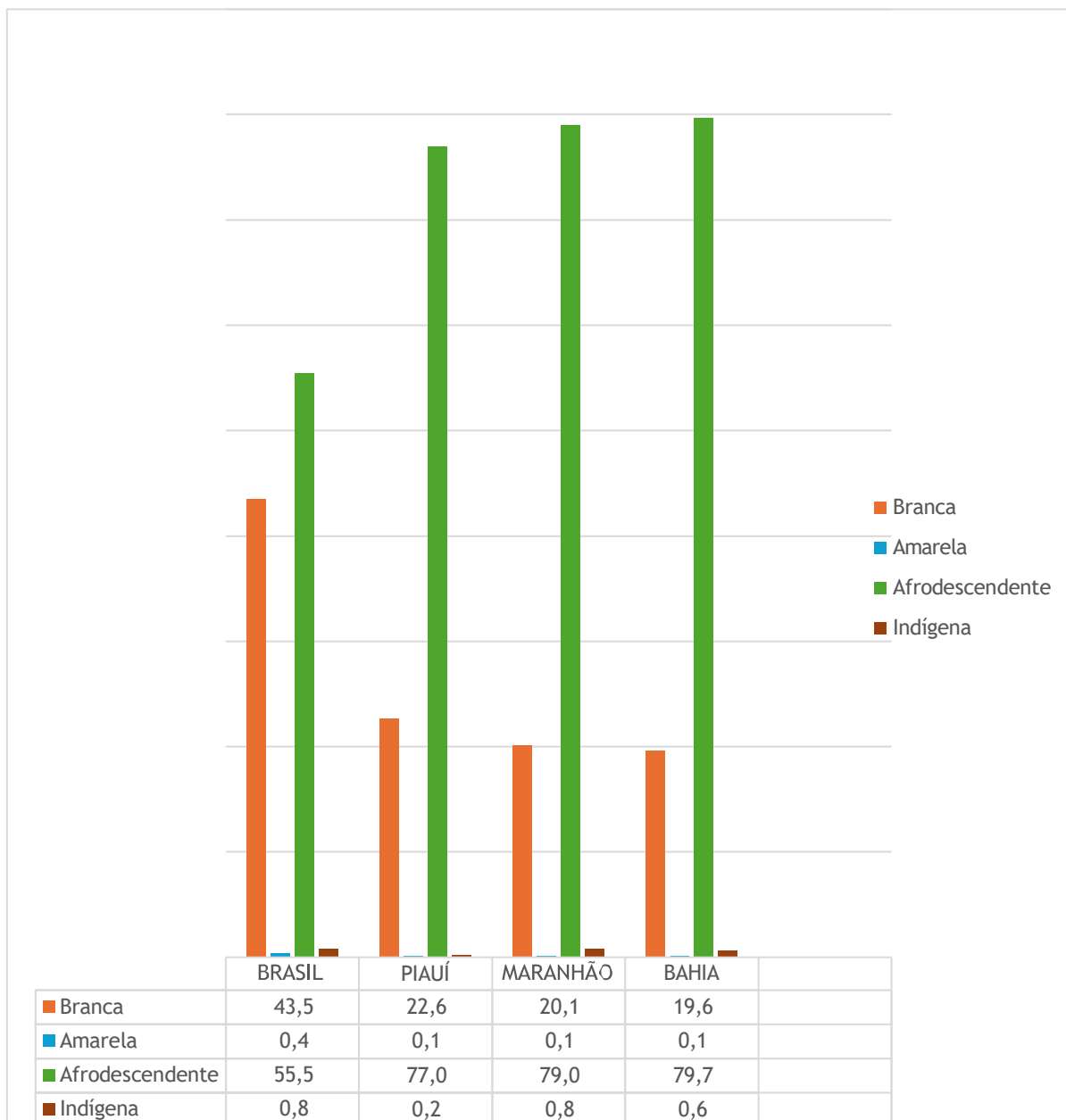
Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Os dados de distribuição do Gráfico 1 estão de acordo com o último censo demográfico realizado pelo IBGE (2022); no entanto, gostaríamos de chamar atenção para alguns fatos nesse gráfico. Somamos duas categorias censitárias, neste caso, a população autodeclarada **Preta** e **Parda**, para formar o grupo de referência Afrodescendente, por entendermos que este grupo seria constituído por indivíduos que possuem ascendência africana identificada por traços fenotípicos. Quando observamos a representação acima, podemos perceber que a região Norte e a região Nordeste são as regiões com maior concentração de afrodescendentes no país, com 76% e 72,6%, respectivamente.

No entanto, ressaltamos que os dados do IBGE (2022) demonstram que a maior concentração da população autodeclarada **preta** está na região Nordeste, com 13%, enquanto, na região Norte, é de 8,8%. Com isso, gostaríamos de salientar que nossa escolha pela soma das categorias censitárias se deu somente por motivos didáticos pautados na tentativa de termos uma visão mais panorâmica das características demográficas dessas regiões, no que tange aos grupos racializados do país.

O **segundo** motivo da escolha dos três estados deu-se pelo fato de que, ainda segundo dados do IBGE (2022), essas três unidades federativas são as que possuem a maior população de afrodescendentes da região Nordeste (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribuição percentual da população residente, segundo raça ou cor: Brasil, Piauí, Maranhão e Bahia (2022)



Fonte: IBGE (2022)

Os dados do Gráfico 2 confirmam que Bahia, Maranhão e Piauí poderiam ser os estados de referência para o desenvolvimento da nossa tese, o que não descarta a participação de outras unidades federativas em estudos futuros. Pensamos que esta representação nos possibilitaria realizar questionamentos e análises que estivessem mais próximos da nossa realidade profissional e acadêmica sem extirpar a possibilidade de estendermos nossas problematizações também para outros contextos da realidade

nacional. Depois de termos decidido os lócus da pesquisa, partimos para o passo seguinte que consistiu na captação dos possíveis participantes.

O primeiro contato com um possível participante da pesquisa foi realizado por *e-mail*. Por ser ele professor de pós-graduação, conhecia outros colegas que se encaixavam no perfil da pesquisa e nos forneceu contatos. Dessa forma, utilizamos o método “bola de neve”, que consiste em pedir indicação a cada pessoa com quem tínhamos contato. À medida que obtínhamos novas indicações, entrávamos em contato com as pessoas via *WhatsApp*, somente para nossa apresentação e solicitação de um endereço de e-mail para envio de convite formal juntamente com as devidas explicações das intenções de pesquisa, e por fim, obtermos a confirmação da participação do possível participante. O modelo da mensagem enviada foi o seguinte:

Olá, tudo bem? peguei o seu número com o professor... Espero que não seja um problema, se for, peço mil perdões.

Me chamo Alisson Emanuel, sou psicólogo e atualmente aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí. O motivo do meu contato é saber se você desejaria integrar o grupo de participantes/colaboradores da minha pesquisa. O estudo tenta investigar os elementos formativos que levaram psicólogas/os a se interessar e discutir a temática racial nas suas áreas de atuação profissional. Nesse caso, a participação dos colaboradores consistiria em entrevistas realizadas de forma *on-line*, quando trocaríamos algumas ideias sobre o tema. Todas essas informações serão enviadas em um documento formal, assim que os participantes aceitarem ler a proposta. Gostaria de saber se você teria interesse em participar. Caso queira ouvir a proposta, poderia, por gentileza, me enviar seu nome, estado onde reside e um endereço de *e-mail* para que eu faça o contato por lá? Também poderá entrar em contato comigo nos endereços de *e-mail*: alissonemanuel18@hotmail.com ou alissonemanuelpsy18@gmail.com

Sua participação seria muito importante para a psicologia antirracista do estado do Piauí.

De qualquer maneira, muito obrigado pela atenção. Tenha um excelente dia!

Com estima, Emanuel Silva.

A partir das respostas obtidas, organizamos os contatos em um banco de dados com nome, sexo, estado e endereço de *e-mail* de cada possível participante. Conseguimos reunir 14 possíveis participantes entre homens e mulheres dos três estados.

A segunda etapa foi analisar o Currículo Lattes dos possíveis participantes listados, para verificar as áreas de atuação profissional e se estas estavam dentro do perfil que estipulamos para participar do estudo. Os critérios foram: a) exercer atividade profissional no campo da Psicologia (docência, pesquisa, clínica, escolar); b) ter

produções acadêmicas no campo das questões raciais; c) ser de uma das unidades federativas escolhidas para o estudo; e d) ter disponibilidade para participar do estudo. Para Kozinets (2014), levantamentos *on-line* ajudam a aprender sobre as representações das pessoas sobre o que fazem ou pretendem fazer em relação à sua comunidade *on-line*, ou atividade cultural *on-line*. Nesse sentido, o levantamento do currículo acadêmico serviu como um mecanismo exploratório que nos aproximou dos possíveis participantes do estudo.

Ao todo, conseguimos contactar 14 possíveis participantes que demonstraram interesse na pesquisa. No dia 23 de junho de 2023 (cerca de dois meses depois do primeiro contato), enviamos um *e-mail* coletivo para todos com o seguinte conteúdo:

Olá, tudo bem?

Me chamo Alisson Emanuel, sou psicólogo e atualmente aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Gostaria de agradecer a todos os que aceitaram ouvir a proposta de possível participação na minha pesquisa.

Como mencionei no nosso primeiro contato via WhatsApp, gostaria de convidá-lo(a) para colaborar com a minha pesquisa de Doutorado na condição de participante. Estou enviando, em anexo, o TCLE com as devidas informações acerca da pesquisa. Após a leitura do anexo, caso deseje participar, poderia, por gentileza, preenchê-lo e me devolver assinado por aqui mesmo? Estou enviando também o endereço do meu Lattes para verificação da veracidade das informações. <http://lattes.cnpq.br/1303507305174913>

Para aqueles que aceitarem participar, poderiam por gentileza, responder este *e-mail*, informando com o nome; estado; formação e ocupação atual. Entrarei em contato, de maneira individual, para combinar os horários que sejam mais adequados aos participantes para a realização das entrevistas.

Já adianto que nossas conversas serão realizadas no espaço virtual, via *Google Meet* ou até mesmo por ligações telefônicas. Conversaremos abertamente sobre alguns temas e o participante poderá ficar à vontade para se expressar da maneira como achar conveniente.

Para quaisquer outras dúvidas que possam vir a surgir, por favor, fique à vontade para perguntar (86 99826-2333).

Muito obrigado pela valiosíssima contribuição para meu trabalho. Com estima e respeito,
Emanuel Silva.

Anexado ao *e-mail*, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice) que continha informações mais precisas acerca dos procedimentos de acesso, construção e análise dos dados dos participantes, assim como os objetivos de pesquisa, possíveis riscos e outros elementos relevantes que poderiam ajudar o participante na decisão de participar ou não do estudo.

Para Subramani (2019), os cuidados éticos, sobretudo em pesquisas *on-line* que se propõem a ter como eixo central a reflexividade, são componentes de extrema relevância, sobretudo pelo fato de que investigações de natureza qualitativa possibilitam, ao investigador, participar ativamente do processo (de maneira que, desde a escolha dos instrumentos até a seleção das estratégias de acesso às informações e a análise dos dados) e realizar uma autorreflexão que, por sua vez, implicará de maneira positiva (ou negativa) no curso da investigação.

Dentro desta perspectiva, tanto as experiências dos participantes quanto do investigador, indicaram os caminhos a serem percorridos no curso da pesquisa. Nesse sentido, o processo de reflexividade e autorreflexão na pesquisa poderia estar estreitamente ligado às noções éticas e epistemológicas que poderão guiar o processo investigativo, de modo que o investigador tenha mais clareza de como e onde pretende chegar, levando em consideração o que Subramani (2019) aponta como três eixos da reflexividade: pessoal, metodológico e teórico.

Mesmo tomando todo o cuidado com as questões éticas e com a linguagem utilizada nas mensagens enviadas para fins de convite, alguns acontecimentos nesta etapa que seria, ao nosso ver, “mais tranquila”, chamaram nossa atenção a ponto de entendermos que deveriam ser “dignas de nota”. Uma delas foi que algumas pessoas contactadas parabenizaram e elogiaram os nossos esforços de compreender melhor o tema da pesquisa, mas não demonstraram o devido interesse em participar. Entendemos as supostas “faltas de interesse”, como escolhas genuínas as quais respeitamos tanto quanto as nossas.

Em alguns casos, a vontade de participar (ou não) não foi demonstrada de forma explícita, mas foi interpretada pela falta de retorno do convite, apesar das nossas várias tentativas de contato para confirmação. Entendemos e deixamos devidamente explícito o direito dos contactados de aceitar ou rejeitar o convite; mas isso (para nós, pesquisador e afrodescendente, com um percurso acadêmico, sobretudo na tentativa de produzir pesquisa científica sobre a temática do racismo) nos fez entender que, mais do que coragem, paciência, resiliência, prudência, determinação e persistência (todas essas virtudes foram postas à prova em estudos anteriores [Silva, A., 2023]), também é necessário “apoio”, não apenas dos pares, mas também dos que entendem que esse tipo de estudo poderia apresentar algo que contribuísse positivamente para o combate ao racismo e à discriminação.

Seria leviano não apontar que a natureza da situação me causou uma dissonância cognitiva, ao pensar que, em pesquisas voltadas para a temática racial, o “apoio dos afrodescendentes” que, de alguma maneira, também são pesquisadores da área seria garantido. A não confirmação das nossas suposições nos levaram a pensar que essa fosse, talvez, uma regra apenas nossa e não universal (ou, pelo menos, seria isto que diríamos a um paciente no consultório que apresentasse uma queixa semelhante). Ainda assim, entendemos que a diversidade materializada nas diferentes opiniões sobre a maneira como são trabalhadas pesquisas sobre o tema poderiam nos ensinar e nos ajudar a continuar pensando. O momento em que essa afirmação fez mais sentido se deu quando recebemos um *e-mail* de uma possível participante que, no primeiro momento, apresentou um tom amigável, mas logo em seguida passou a nos acusar de racismo. Aparentemente, todas as nada amigáveis palavras proferidas contra nós se deviam aos termos utilizados no texto do TCLE enviado, que, para ela, soavam como misóginos, racistas e colonialistas. A possível participante não apenas enviou o documento sem assinatura, como tomou a liberdade de “corrigi-lo”, apontando os termos que, segundo ela, deveriam ser substituídos, indicando, inclusive, apontamentos nos objetivos e tema da pesquisa, condicionando a sua participação à realização das “correções” daquilo que havia apontado, enquanto nos acusava de reforçar o patriarcado e o racismo.

Embora respeitemos o direito da possível colaboradora, não poderíamos negar que tal fato de imediato nos chocou um pouco. Entendemos que “as sequelas” provenientes da colonização e do escravismo atravessam nossas histórias de tal modo, que o anseio consciente ou inconsciente de se tornar “branco”, isto é, tornar-se digno de ser tratado como um ser humano, tinha como principal e talvez único caminho o embranquecimento. Por mais que outras alternativas tenham surgido com o passar dos tempos e, aos poucos, se tornado eixos de resistência, ainda assim, até termos conseguido alcançar o total rompimento do véu da cor, teremos de passar por um processo contínuo de descoberta no qual, durante os percursos, ainda estaremos fadados a ser eventualmente acometidos por certas “gafes” oriundas de padrões discriminatórios e preconceituosos que foram introjetados tão profundamente na nossa linguagem, memória, imaginário e sistema de crenças, que contribuem para que tenhamos, no nosso repertório comportamental, atitudes preconceituosas que, por vezes, passam despercebidas até às mentes mais vigilantes.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que estes mesmos processos através dos quais tanto o racismo e as marcas deixadas pela escravização, quanto os seus

vestígios ressurgentes nos obrigaram a desenvolver comportamentos voltados para a proteção e sobrevivência (como estar em constante alerta, por exemplo) ou, em alguns casos, estarmos sempre prontos para “reagir” à violência, quando, na menor percepção (ou distorção cognitiva) partimos para uma feroz incursão contra aquele que julgamos ser uma ameaça à nossa existência, muitas vezes, sem notarmos que estamos exercendo o mesmo comportamento de que acusamos nossos agressores.

Na notificação desta participante, houve uma reclamação que nos chamou bastante atenção, a interpretação do termo “esclarecido” como um termo racista. Não entendemos bem a lógica na qual ela se baseou para nos acusar de racismo e na tentativa de nos classificar como colonizados (concordamos com este último) e tampouco dispúnhamos de uma tese filológica para explicar a origem dos termos na língua portuguesa e a sua real configuração semântica. No entanto, devemos tentar explicar que a palavra alvo de tanta indignação aparecia no título do Termo de Consentimento Livre e “Esclarecido”, um documento obrigatório exigido pelo Sistema CEP/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep) como um dispositivo de proteção dos participantes de pesquisa, de tal modo que o pesquisador não pode alterar sua denominação.

Nossa intenção não é desvirtuar a reivindicação da possível participante, longe disso! O que não conseguimos entender foi o fato de sermos acusados por questões que estão explicitamente ligadas aos órgãos de controle da pesquisa no país. Esta situação nos ajudou a refletir sobre a seguinte questão: o que nos impede de destruir as causas das diferenças que nos separam, ao invés de atacar os indivíduos que, para nós, as representam?

Percebemos que, mesmo não tendo participado da maneira como prevíamos inicialmente, em grande parte pela nossa incapacidade (naquele momento) de atender as exigências da colega pesquisadora, consideramos que tudo isso foi de extrema relevância, pois nos provocou reflexões que nos estimularam e nos convidam a continuar pensando nas complexidades que o problema do racismo possui e que ainda precisam ser mais bem “esclarecidas” (mais um lapso, quis dizer entendidas). Contudo, após termos descrito a experiência com os participantes que não aceitaram participar ativamente do nosso estudo, podemos nos voltar para aqueles que concordaram em participar.

5.2.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Apresentamos, a seguir, os perfis dos participantes, por estado de origem.

a) Maranhão

- **Participante 1 MA:** homem afrodescendente, 43 anos. Concluiu o Curso de Psicologia em 2006. Possui Mestrado em Educação e Doutorado em Políticas Públicas. Atualmente, é professor de uma universidade pública, onde mantém pesquisa no campo da Psicologia das Questões Raciais.
- **Participante 2 MA:** mulher afrodescendente, 30 anos. Concluiu o Curso de Psicologia em 2018. Possui Mestrado em Políticas Públicas, pesquisando temas como raça, classe e gênero. Trabalhou como psicóloga na área social e participa de comissões voltadas para as questões étnico-raciais no Conselho Regional de Psicologia. Atualmente, é doutoranda em Psicologia.

b) Bahia

- **Participante 1 BA:** homem afrodescendente, 38 anos. Concluiu o Curso de Psicologia em 2015. Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais, Mestre e doutorando em Psicologia Social. Possui experiência profissional em Psicologia Jurídica, com ênfase em acompanhamento psicossocial a pessoas em cumprimento de medidas cautelares; em Psicologia Clínica, com ênfase em acompanhamento psicossocial a pessoas vítimas de racismo e/ou intolerância religiosa. Integrou a Comissão de Direitos Humanos do CRP. Atualmente, suas principais áreas de interesse e inserção são Justiça e Direitos Humanos; Sistema Prisional e Socioeducativo; Crianças e Adolescentes em Situação de Rua; Relações Étnico-raciais e Povos e Comunidades Tradicionais.
- **Participante 2 BA:** mulher afrodescendente, 33 anos. Concluiu o Curso de Psicologia em 2014. Mestre em Saúde Comunitária pelo e Doutora em Saúde Coletiva. Pesquisa nas áreas de Saúde Coletiva, Saúde da População Negra, Sistema Socioeducativo e Psicologia e Relações Raciais.

c) Piauí

- **Participante 1 PI:** homem afrodescendente, 33 anos. Concluiu o Curso de Psicologia em 2017. É Especialista em Direitos Humanos e em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Docência no Ensino Superior,

Mestre e doutorando em Psicologia. Atualmente, é consultor em Psicologia Escolar e membro de diversos grupos de pesquisa.

- **Participante 2 PI:** mulher afrodescendente, 43 anos. Concluiu o Curso de Psicologia em 2006. Possui Mestrado em Administração e Doutorado em Psicologia Social. É professora de uma universidade pública e ativista do Movimento Negro.

Depois de definida e confirmada a participação dos seis colaboradores, enviamos um *e-mail* solicitando que eles nos informassem as melhores datas e horários para que pudéssemos realizar as entrevistas. Na mensagem enviada, também informamos o canal por onde os contatos iriam ocorrer e que um dia antes da data estipulada, enviaríamos um *e-mail* com a confirmação da entrevista e com o *link* da ferramenta virtual que seria utilizada. O processo de escolha da ferramenta será abordado em 2.2.3.

5.2.3 A ESCOLHA DA FERRAMENTA PARA AS SESSÕES VIRTUAIS

Depois de termos confirmados os participantes do nosso estudo, por se tratar de um estudo em que todo o processo de construção dos dados seria realizado de maneira *on-line*, pressupomos que a escolha das ferramentas e os cuidados éticos eram elementos de relevância e, portanto, precisavam ser analisados com atenção, sobretudo no que tange às questões que envolvem diretamente a exequibilidade do que se pretendia, principalmente no que se refere às vantagens e desvantagens em se fazer esse tipo de pesquisa.

Para Kozinets (2014), dependendo do objetivo de estudo, as pesquisas *on-line* permitem o acesso a uma série de elementos que auxiliam na obtenção de uma compreensão mais profunda do sujeito ou do grupo pesquisado. Entre esses possíveis benefícios, podemos apontar:

- a) Aprofundar a compreensão da relação entre a situação sociocultural única de uma pessoa e suas atividades ou comportamentos em uma atividade ou comunidade;
- b) Obter um senso subjetivo detalhado e fundamentado da perspectiva e do senso de significado de um membro de uma comunidade;
- c) Ouvir recordações, impressões e interpretações das pessoas sobre eventos;
- d) Identificar e compreender como as pessoas usam as suas conexões grupais para moderar seus estados emocionais.

Outro benefício do uso dessa ferramenta *on-line* está no fato de nos possibilitar ter uma maior flexibilidade em relação aos horários que os participantes poderiam dispor para que pudessem fazer um melhor planejamento de tempo e, assim, tecer suas contribuições da maneira mais tranquila e confortável possível.

Para Braun e Clarke (2019, p. 253), quanto à construção dos dados, as “pesquisas *on-line*” podem ser similares ou diferentes daquelas produzidas por entrevistas presenciais. Sobre as vantagens desse tipo de procedimento, as autoras sugerem a

[...] conveniência, custo e economia de tempo, acesso a amostras mais diversificadas, redução de certas preocupações éticas, reunião de dados reflexivos e produção de um registro escrito de dados. As vantagens, do ponto de vista do participante, incluem conveniência, flexibilidade, anonimato e controle sobre o relato da história.

Ainda que seja uma possibilidade de grande valia para a pesquisa e das inúmeras vantagens que esta ferramenta de construção de dados *on-line* nos oferece, alguns cuidados foram tomados para que a experiência de investigação por parte do pesquisador e dos participantes alcançasse o seu êxito máximo. Entre esses cuidados, estava a atenção para as limitações que esse tipo de abordagem possui. Para Kozinets (2014), entrevistas *on-line* têm muito em comum com entrevistas em geral. Elas normalmente envolvem abordar formalmente um participante, sugerir uma entrevista e conduzir uma conversa, a partir do enquadramento de uma entrevista presencial, onde a função do pesquisador é, basicamente, a de fazer perguntas. Entre as vantagens, podemos verificar:

Realizar uma entrevista por meio de computador significa que suas comunicações serão moldadas pelo meio que você usa. Adaptação significa que as comunicações culturais já estão adaptadas a determinados meios online [sic]. Adaptação e acessibilidade facilitam o compartilhamento de documentos e imagens fotográficas. O arquivamento implica que a entrevista pode ser automaticamente transcrita e salva. Isso significa que o pesquisador pode ser eximido da tomada de notas rotineira ou de preocupações com a transcrição para se concentrar plenamente na principal parte da entrevista (Kozinets, 2014, p. 107).

No que tange às limitações, o mesmo autor salienta que as entrevistas *on-line* impõem algumas demandas reais para os entrevistados, como manejo da ferramenta, algum conhecimento técnico, posse de equipamento adequado e de um ambiente propício para a interação *on-line*. Alguns desses desafios foram percebidos durante as nossas entrevistas. Como exemplo, geralmente, nas conversas *on-line*, temos apenas um recorte

da imagem que o indivíduo quer mostrar, normalmente, através de um ambiente minuciosamente controlado e familiar. A vantagem dessa situação é que o participante tende a ficar mais à vontade no decorrer da conversa: no entanto, o tempo para que possa construir uma empatia é relativamente maior do que em entrevistas presenciais convencionais.

Outro ponto é que, com esse recurso, muitas vezes, não conseguimos verificar precisamente os sinais não verbais, a paralinguagem, os maneirismos ou atitude geral do participante. Manter o anonimato também passa a ser um desafio, já que as ferramentas *on-line*, geralmente, exigem que um endereço de *e-mail* e um nome sejam vinculados. Além disso, outro fator que requer atenção diz respeito ao salvamento dos arquivos, que sempre devem dispor de cópias de segurança, a fim de evitar incidentes eletrônicos e conseqüente perda total de dados.

As limitações no uso de ferramentas *on-line* estão, em sua maioria, no fato de que elas, evidentemente, dependem de uma cooperação harmônica de outras condições ambientais que, muitas vezes, estão para além da vontade do pesquisador e dos participantes. Entre estes condicionantes, podemos citar, como exemplo, o acesso a uma rede de Internet estável e capaz de suportar a ferramenta escolhida e o acesso a um aparelho eletrônico em condições de uso dos recursos técnicos que viabilizem a realização de uma videochamada, bem como o nível de domínio, familiaridade e conforto na utilização da tecnologia envolvida. Todas essas variáveis (relativas a vantagens e desvantagens) foram levadas em consideração na escolha do *software* para possibilitar as conversas. No final, optamos pelo *Google Meet*, que consiste em um *software* de videochamadas que pode ser acessado tanto por aplicativo quanto pelo navegador do Google. Dentre as funções desta ferramenta virtual, estão a possibilidade de realizar ligações de vídeo em tempo real, interação por meio de *chat* durante as chamadas, compartilhamento de imagens e documentos, ferramentas de interação (como lousa), além de permitir gravar as sessões e armazená-las na nuvem.

Nossa escolha, além dos elementos já descritos, baseou-se nos seguintes critérios: a) conhecimento prévio sobre o funcionamento e manejo dessa ferramenta (verificado com os participantes), o que nos possibilitaria orientar e auxiliar os participantes em caso de qualquer infortúnio ou dificuldade técnica no manejo; b) segurança dos dados atestada diversas vezes nas situações em que fizemos o uso deste recurso; c) simplicidade e eficácia dos recursos, bem como contar com uma interface de fácil compreensão, o que diminuiria o risco de problemas técnicos no manejo; e d) ser uma ferramenta de uso

gratuito e que exigisse apenas uma conta de *G-mail* (*e-mail* vinculado à conta no *Google*), o mesmo necessário para acessar os recursos de celulares que usam o sistema operacional *Android* e computadores com sistema operacional *Windows* (apesar de existirem exceções, são amplamente utilizados). E, por isso, permitiria aos participantes ter acesso por celular, por computador ou *tablet*. Também nos propusemos a prestar suporte técnico a respeito de qualquer dificuldade na utilização da ferramenta escolhida.

Definidos os participantes e a ferramenta utilizada, restava apenas iniciar as entrevistas. Os procedimentos de realização serão expostos em 2.2.4.

5.2.4 AS ENTREVISTAS

Como combinado anteriormente, após terem confirmado a melhor data e horário, os participantes foram contactados um dia antes da conversa, para checagem dos recursos, podendo ter sua contribuição remarcada para a ocasião em que se sentissem mais à vontade e preparados. Após esclarecidas todas as dúvidas, foi enviada mensagem contendo o *link* para a reunião. No dia previsto, abrimos a sala virtual do *Google Meet* uma hora antes do horário marcado com os participantes. Após entrarem na sala, foram destinados alguns minutos para a última verificação dos recursos e eventuais dúvidas sobre a utilização da ferramenta, quando foram realizadas conversas dirigidas com os participantes, de maneira individual.

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, os dados que pretendíamos construir remetiam às experiências vivenciadas pelos participantes, ao logo do seu processo de formação profissional e da sua atuação diante das questões relacionadas ao racismo, tais como a compreensão do racismo; desafios no enfrentamento do racismo; aspectos particulares da formação e da prática profissional; experiências formativas institucionais ou não-institucionais e exercício profissional no combate à discriminação racial; identificação dos dispositivos, elementos formativos ou atores sociais que motivaram o interesse em abordar as discussões raciais. Com isso, esperávamos identificar, caracterizar, compreender e problematizar os componentes do processo formativo e os outros fatores que estão para além da formação puramente acadêmica. Estávamos interessados em compreender, através das palavras dos participantes e a partir das experiências deles, elementos das suas biografias que marcaram, ensinaram e colaboraram para a construção de suas trajetórias profissionais, o que, por sua vez, nos possibilitou ampliar as nossas concepções acerca dos mecanismos que colaboram para o

desenvolvimento do interesse do profissional da Psicologia em trabalhar com as questões raciais.

Por se tratar de conversas virtuais que tinham como objetivo ouvir as experiências dos participantes, optamos por buscar um modelo de entrevista que não se limitasse a perguntas “fechadas” ou a um roteiro pré-estruturado. Nossa pretensão era permitir que os participantes do estudo pudessem ficar o mais à vontade possível para realizar seus relatos livres de quaisquer direcionamentos do investigador. Por este motivo, optamos por possibilitar que tanto o processo narrativo, quanto os elementos que os compunham ficassem “quase que inteiramente” sob controle do próprio participante, uma vez que partíamos do pressuposto de que era justamente por esse caminho que poderíamos acessar as informações e construir dados relevantes que nos levassem a descrever e caracterizar os processos formativos que, em meio a um universo de possibilidades, os levaram a realizar escolhas e renúncias, os caminhos que percorreram, as influências que tiveram e como desenvolveram o interesse em abordar a temática racial nos seus respectivos campos de atuação.

Levando em consideração todos esses elementos, limitamo-nos a nos apresentar, explicar as nossas pretensões de estudo e, em seguida, solicitamos que os participantes falassem um pouco sobre suas experiências e como se deu o interesse em discutir a temática do racismo, deixando claro que eles poderiam ficar à vontade para discorrer sobre o que quisessem. Diante disso, poderíamos afirmar que nossa pesquisa contou com elementos de duas técnicas que embora sejam diferentes em definição, foram utilizadas como peças complementares uma da outra. Sendo uma delas **a pesquisa biográfica**, entendida como uma ferramenta de investigação que envolve o estudo da trajetória de vida com o objetivo de compreender a construção da identidade e a história pessoal dos indivíduos.

Para Delory-Mombeger (2000), a investigação biográfica pode ser considerada como um tipo de narrativa de si, o que se dá sobretudo pela possibilidade de abordar uma multiplicidade de elementos que compõem o sujeito e, através das suas falas, apresentar elementos de sua trajetória pessoal, fazendo do relato da história de vida uma possibilidade de representação identitária de sua individualidade.

Esse pressuposto corrobora a afirmação de Ferrarotti (2013), quando este aponta para a natureza autônoma da abordagem biográfica. Este argumento reforça ainda mais a ideia de que esse tipo de abordagem nos permite penetrar no cerne das experiências humanas, ajudando-nos a desenvolver uma maior compreensão da complexidade e

profundidade em que suas interações com o mundo constroem tanto as suas percepções da realidade, quanto da sua maneira particular de atuar sobre ela.

Delory-Momberger (2000) aponta que a pesquisa biográfica engloba uma gama de dimensões que compõem o sujeito, como a cultural, a social, a psicológica, a emocional e a cognitiva. Não apenas concordamos com o autor, como também incluímos uma dimensão educacional, levando em consideração que é através dos processos educativos que o sujeito constrói e acessa todas as dimensões anteriores e que, por mediação da linguagem, é capaz de perceber, captar e externalizar suas experiências a partir de uma seleção subjetiva do que julga ou não ser pertinente, tanto na sua rememoração quanto no seu relato.

A outra ferramenta utilizada diz respeito a **narrativa biográfica** que consiste em, a partir de memórias e autorrelatos, construirmos histórias que refletem a vida do sujeito, suas maneiras de agir, pensar e ser. Para Cavaco (2018), o uso da narrativa biográfica, sobretudo nas Ciências Humanas, possibilita que o participante tenha o devido reconhecimento da própria experiência, da própria capacidade reflexiva e dos saberes construídos ao longo de sua trajetória de vida. Esta percepção vai ao encontro daquilo que Delory-momberger (2008) denomina biografização, processo em que, por meio de uma investigação biográfica, o sujeito desenvolve um enfoque nas suas experiências e como estas colaboram para a formação do seu eu, fornecendo ao pesquisador a possibilidade de identificar os processos e nuances envolvidos nas diversas etapas da formação da sua consciência de si, a partir da particularidade da narrativa de cada indivíduo.

Para Cavaco (2018), a investigação biográfica repousa sobre uma relação dialética (e epistemológica) na qual o sujeito, ator, transita entre sua dimensão individual e social. Para nós, essa perspectiva se estende para além da maneira como os dados se apresentam ao pesquisador, uma vez que a seleção e a maneira de expor os conteúdos pode revelar as intenções, aspirações e formas de perceber o mundo, a partir não apenas das experiências, mas também dos critérios estabelecidos na organização e representação da mesma como sendo componentes importantes do processo formativo do próprio sujeito. Para corroborar essas ideias, remetemo-nos às palavras de Pineau (1999), quando ele afirma que não são os indivíduos responsáveis por produzir suas histórias de vida; é a história de vida que constrói os sujeitos.

Para que conseguíssemos desenvolver uma narrativa que, ao mesmo tempo, fizesse com que as/os participantes fossem estimuladas/os a falar livremente sobre uma temática específica, optamos por utilizar a técnica da entrevista narrativa. Nossa escolha

se baseou no pressuposto de que as características desse procedimento nos oferecem um caminho que nos permite ter maior aproximação dos objetivos que pretendíamos alcançar neste estudo. Por esse motivo, o uso da entrevista narrativa se caracterizou como a espinha dorsal dos nossos procedimentos de construção dos dados. Muylaert *et al.* (2014, p. 194) definem as entrevistas narrativas como

[...] ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

Diante desta compreensão, pressupomos que a entrevista narrativa nos proporcionou uma dimensão mais “objetiva” do que estávamos investigando, uma vez que partimos da ideia de que as vivências pessoais e profissionais dos participantes poderiam nos proporcionar o acesso a informações de relevância e que nos possibilitariam tecer relações entre a experiência individual e a experiência coletiva dos sujeitos que estudam ou trabalham com a questão racial no campo da Psicologia. Pensamos que a compreensão dessas possíveis diferenças e semelhanças nos auxiliaria na busca de um entendimento mais aprofundado sobre as diversas variáveis que giram em torno do fenômeno racial brasileiro e da formação de psicólogos.

Outra vantagem no uso da entrevista narrativa também vai ao encontro do que Muylaert *et al.* (2014) nos indicam, principalmente quando afirmam que o objetivo das entrevistas narrativas está para além de uma simples reconstrução da história de vida do participante, uma vez que também nos possibilita compreender e discernir os contextos em que se deram as experiências que possibilitaram a formação de suas biografias, apontando os fatores que influenciaram e motivaram mudanças, ações, crenças e pensamentos dos informantes.

A utilização da entrevista narrativa dentro do contexto da pesquisa *on-line* permitiu-nos explorar novas possibilidades na pesquisa qualitativa, não no sentido de inovação ou exclusividade, mas na tentativa de ir além do uso demasiado de outros métodos considerados “tradicionais” para este tipo de abordagem, muito pela alta frequência de uso entre os pesquisadores.

Mesmo existindo algumas limitações de cunho objetivo, isto não invalida o uso da pesquisa narrativa, principalmente por ainda podermos associá-la a outros

instrumentos que poderão potencializar ainda mais seu alcance e fidedignidade. No nosso caso, o diário de campo teve esta função de completude, sobretudo nos momentos posteriores às entrevistas, nos quais registrávamos os minutos e alguns pontos para voltarmos nossa atenção durante a análise posterior das gravações.

Todas as entrevistas foram realizadas embora respeitando a individualidade de cada participante, visar, a medida do possível, as seguintes etapas:

- a) **Contato inicial e verificação dos recursos e tecnologia utilizados**, bem como a disposição do colaborador em participar naquele momento;
- b) **Contextualização do pesquisador acerca da proposta de trabalho** – momento também aproveitado para que o pesquisador se apresentasse e falasse um pouco da sua trajetória de vida, descrevendo como se deu o interesse pela temática racial, os desafios que enfrentou até chegar na condição de pesquisador, as experiências em estudos anteriores e o interesse no tema da pesquisa, expondo os objetivos e justificativas da pesquisa. Essa atitude teve a intenção de diminuir qualquer tensão que poderia ocorrer, além de deixar o participante mais à vontade para se expressar da maneira que quisesse.
- c) **Solicitação para gravar a conversa e orientações sobre o uso do material para fins de pesquisa** – depois de confirmada a permissão para gravar a sessão, os participantes foram informados de que, a qualquer momento, poderiam solicitar a gravação e a transcrição e que ninguém, além deles e do pesquisador, teria acesso ao material, assim como poderiam desistir a qualquer momento, mesmo após o término da entrevista, e que caso isso ocorresse o material seria deletado imediatamente.
- d) **Início da sessão** – após uma provocação inicial, quando contextualizávamos as nossas pretensões de pesquisa, fazíamos a seguinte solicitação: “Gostaríamos que você fizesse uma autoapresentação e, em seguida, nos contasse um pouco sobre como foi a sua trajetória profissional e acadêmica até o presente momento. Também gostaríamos que falasse como desenvolveu o interesse em trabalhar com a questão racial. Pode ficar à vontade para descrever suas experiências e suas impressões, crenças, pensamentos e desafios sobre este assunto”. Depois disso, informávamos aos colaboradores que, a partir daquele momento, não interromperíamos as narrativas, sendo nossas únicas intervenções palavras que tinham como objetivo estimular a continuidade ou pedir o aprofundamento de algum ponto dos discursos. Nesse caso, as

intervenções eram: “isso é tudo?”, “algo mais?”, “o que aconteceu depois?”, “poderia falar um pouco mais sobre isso?”.

Durante as falas, os participantes iam se recordando de situações, desde sua formação escolar e universitária que, de alguma maneira, segundo eles, possuíam alguma influência sobre suas escolhas pessoais e profissionais. A ativação da memória afetiva por meio destes relatos nos possibilitou perceber uma espécie de efeito cascata, quando alguns participantes iniciavam suas falas um pouco tensos e escolhendo as palavras, mas, com o passar do tempo, passavam a deixar a linguagem “formal” de lado e a utilizar os termos que usavam no dia a dia, substituindo o uso de jargões por gírias e maneirismos provenientes de uma comunicação mais informal, além de lançarem mão de termos “menos técnicos” para se referir a algumas questões acadêmicas e profissionais, o que deixava a conversa mais leve e, ao mesmo tempo, mais fluida e rica em detalhes.

As entrevistas duravam, em média, 50 minutos, quando os participantes, no seu ritmo, iam fazendo ligações entre os assuntos e, durante um discurso fluido, iam apresentando pautas, perguntas e questões levantadas por eles mesmos. As experiências acadêmicas, profissionais e pessoais também iam surgindo com naturalidade durante as falas.

- e) **Encerramento da sessão** – quando satisfeito com a fala da/o participante, indicávamos que encerraríamos a gravação e aproveitávamos esses momentos para fazer algumas perguntas “mais diretas” que nos ajudassem a compreender melhor alguns elementos dos discursos que, porventura, tivessem sido de difícil compreensão. As observações que eram captadas no momento pós-gravação eram anotadas no nosso diário de campo. Por fim, nos despedíamos do/a colaborador/a e encerrávamos a chamada.

Depois de finalizadas as sessões, as entrevistas foram transcritas com o auxílio de uma ferramenta de conversão de voz em texto, chamada Transkriptor, cujo manejo consiste em adicionar um arquivo de áudio para que o programa converta as vozes em texto, dando ao pesquisador opções como: separar as falas por intervalos de tempo, ou juntá-las em um único texto sem divisões. Optamos pela segunda alternativa para que pudessemos ter mais fluidez nas leituras e correções.

Os textos foram convertidos em formato do *Word* para que pudessemos dar prosseguimento ao próximo passo que teve como finalidade realizar pequenas correções dos eventuais erros nas palavras contidas nos documentos gerados pelo programa, alguns

desses erros foram provocados por pequenas falhas nos áudios, por palavras mal compreendidas ou repetições nas falas dos participantes durante o processamento.

Essas correções seguiram a fidedignidade das falas dos participantes e, para garanti-las, utilizamos como ferramenta de checagem, as próprias gravações originais. Os áudios foram ouvidos novamente enquanto íamos acompanhando os textos produzidos, a fim de verificarmos se todas as palavras estavam de acordo com a gravação. Esse minucioso processo foi repetido duas vezes para cada uma das transcrições. Depois de verificadas, as transcrições, os dados foram organizados em arquivos do *Word* e separados por nome e estado de origem dos colaboradores para que pudessem estar prontos para a próxima etapa da pesquisa que consistiu na organização e análise dos dados.

5.2.5 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Para este estudo, optamos por utilizar, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo (Moraes, 1999). No entanto, tentamos fugir a uma tendência (ou armadilha) de se utilizar somente a nomenclatura sem explicar, ou até mesmo realizar os procedimentos específicos que este processo requer, situação que parece estar sempre à espreita de pesquisadores iniciantes na pesquisa qualitativa. Para isso, especificamos da melhor maneira possível o tipo de análise que utilizamos com os dados construídos no nosso estudo. Buscamos, por meio das leituras dos dados construídos após as entrevistas, realizar leituras sistemáticas para explorar os pontos de convergência e divergência entre as falas dos colaboradores.

Enquanto isso, pensávamos, a partir das nossas leituras, nos fenômenos descritos por Du Bois (2021) e Fanon (2008), que descreveram através das suas próprias trajetórias e das suas análises os processos de construção de uma dupla consciência diante dos enfrentamentos dos racismos, das estratégias desenvolvidas para lidar com as questões sociais, psicológicas e culturais que essas exposições impunham aos sujeitos, que somadas com outros autores que compuseram o nosso referencial, conseguimos elaborar “eixos de análise” e realizarmos um diálogo entre as falas dos participantes, as ideias dos autores e as nossas próprias experiências diante das situações que vivenciamos em contextos semelhantes aos relatados. Diante dessa postura para analisar os dados, pautamo-nos em alguns dos princípios da análise de conteúdo, dentre eles, as fases em que se divide e que proporcionam uma exploração sistematizada do material. Nesse

sentido, os dados são organizados em categorias para uma análise mais objetiva. Moraes (2003, p. 197) nos ajuda a entender essa categorização, ao afirmar que a

[...] categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, enquanto vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão.

Por tratarmos de experiências individuais, o processo de categorização, isto é, o agrupamento de conteúdos de semelhantes significados e os elementos de significação, se apresentam de maneiras diferentes nas falas dos participantes. Por este motivo, as categorias foram substituídas por grupos temáticos que foram organizados conforme o teor dos dados captados a partir dos discursos dos participantes.

Contudo, neste estudo, optamos, igualmente, pela utilização da análise temática que consistiu na análise de conjunto de dados para encontrarmos padrões e, com isso, a construção de temas de análise, tendo em consideração que uma das principais pretensões deste estudo repousa na tentativa de realizar uma análise reflexiva dos dados obtidos nas entrevistas à medida que extraíamos significados mais profundos que nos ajudassem na compreensão dos elementos formativos advindos das experiências educacionais dos participantes.

Para Braun e Clarke (2006), o uso da análise temática pode ser de fundamental importância para a pesquisa qualitativa, tanto pelo seu caráter reflexivo quanto pela sua flexibilidade, permitindo, ao pesquisador, combiná-la com outros métodos de análise. A flexibilidade mencionada pelas autoras vai ao encontro das ideias de Boyatzis (1998) quando este apresenta a análise temática não como um método fechado, mas como uma espécie de ferramenta que poderá somar-se a outros métodos de análise de dados qualitativos.

Braun e Clarke (2006) apresentam a análise temática como um método que, além de identificar, analisar e relatar uma gama de elementos padronizados, também os descreve detalhadamente, podendo interpretá-los de maneira eficaz. Os autores ainda apontam que esse tipo de instrumento é amplamente utilizado em estudos que têm como

objetivo principal o relato de experiências. Diante disso, são apresentadas seis fases que, apesar de não possuírem um escopo teórico fechado e definitivo que os sustente, são apontadas pelos autores como etapas relevantes da análise temática. São elas:

- a) **Fase de familiarização com os dados** – o pesquisador realizará uma leitura repetida dos dados para poder ser capaz de produzir uma codificação deles;
- b) **Fase de geração dos códigos** – o pesquisador produzirá códigos a partir dos dados já conhecidos, ou seja, perceberá o que há de interessante nos dados analisados;
- c) **Fase de pesquisa de temas** – o pesquisador começa a reorientar os códigos em temas mais amplos que podem ser oriundos da junção de vários códigos.
- d) **Fase de revisão dos temas** – fase caracterizada pelos refinamentos dos temas já construídos, quando o pesquisador poderá identificar temas que não se encontram dentro das definições estabelecidas;
- e) **Fase de definição e nomeação de temas** – o pesquisador já possui um mapa satisfatório de temas e passa a realizar um refinamento simplista que remeta ao essencial da captura;
- f) **Fase de produção de relatório** – o pesquisador, que já possui um conjunto de temas totalmente trabalhados, fará a análise e a redação do relatório da pesquisa.

Neste estudo, os temas foram organizados consoante os eixos teóricos apresentados pela literatura sobre o tema abordado na pesquisa. A seguir, faremos uma breve explanação dos eixos temáticos. Entretanto, antes de iniciarmos a discussão e a problematização dos dados obtidos através das análises das entrevistas com os participantes da pesquisa, pensamos que seria de extrema relevância explicarmos a maneira como organizamos as informações para que o leitor possa intuir, de maneira mais sistemática, o escopo das ideias aqui levantadas.

Por termos contado com sujeitos de diferentes estados (Piauí, Maranhão e Bahia) e na tentativa de manter o sigilo acerca da identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos alguns indicadores que auxiliam o leitor a identificar a unidade federativa de onde partem as falas analisadas. Os marcadores serão formados pela letra “P” seguida do número de ordem e a sigla da unidade federativa de origem do participante. Como utilizamos na descrição do perfil das/os participantes, cada estado terá apenas dois colaboradores, sendo um homem e uma mulher. O número 1 indica os colaboradores do sexo masculino e o número 2, as colaboradoras do sexo feminino. A sigla do estado

indicará a origem geográfica dos participantes. Neste caso, quando nos referirmos às falas de uma mulher do estado do Piauí, utilizaremos P2PI.

A seleção e a organização das categorias em três eixos temáticos, foram pensadas a partir das leituras dos autores que mencionamos sobretudo, pelas suas ideias relacionadas as percepções dos racismos, o impacto dos racismos no campo social, psicológico e profissional das vítimas, bem como as estratégias de enfrentamento e o apoio social no combate desse crime. Todos esses elementos que serão apreciados durante nossas discussões. Para nós, esses dados estão contidos nas esferas que nos ajudaram a entender o que pensam os participantes e quais suas experiências sobre o início do processo de formação da consciência acerca da problemática racial, ou seja, o que ocasionou o interesse sobre o tema, assim como a elucidação dos processos e agentes geradores dos “gatilhos necessários” para tal descoberta.

Também analisamos a maneira como, a partir dessas novas noções sobre o racismo, ocorreu a organização desses indivíduos a ponto de produzirem (re)existências nos ambientes em que o tratamento destas questões era silenciado/negligenciado. Outra vertente explorada gira em torno da compreensão de como as práticas do racismo também parecem sofrer transformações para continuar atuando, mesmo que, para isto, se disfarcem e se infiltrem nas próprias ações que se destinam ao combate desse crime. E, por fim, verificamos a forma como são percebidas as atuações dos indivíduos que atuam nos órgãos reguladores destinados a produzir estratégias legais para o combate ao racismo e discussão do tema.

As escolhas destes componentes se basearam nos seguintes critérios: os objetivos almejados na pesquisa; as questões levantadas na literatura, como Du Bois (2021) e Fanon (2008), quando descrevem os processos de redescoberta e dos desafios enfrentados durante o que denominam de tomada de consciência, estratégias mentais e sociais para lidar com o fato de “ser um problema”, processos esses que também se materializaram nas falas das/os participantes e que, por isso, os conteúdos dos seus relatos também fez parte dos critérios para desenvolvimentos dos eixos propostos. A seguir, elucidaremos cada um deles, descrevendo-os e apresentando argumentos, juízos e justificativas que nos levaram a elegê-los como eixos de relevância para nosso estudo.

a) **Eixo 1:** Atravessamentos e provocações iniciais: vislumbrando o véu do racismo

Neste eixo, foram analisadas falas que remetam às provocações iniciais ou gatilhos internos ou externos que provocaram, nos participantes, a curiosidade ou o “despertar” para pensarem a temática racial sob outras perspectivas que não fossem as produzidas pelo pensamento eurocêntrico. A maneira e o local onde se deram esses contatos, como esses elementos se apresentaram e possibilitaram a construção de uma nova perspectiva na formação e atuação dessas pessoas. A produção de consciência crítica em relação a um tema que, antes dessas provocações, ainda continuava adormecido ou desassistido pelos participantes. O que mudou depois desse vislumbre? A que novas experiências/práticas elas os/as conduziram? São estas algumas das questões que analisaremos neste eixo.

A justificativa desta escolha parte do princípio de que o pensamento não é inerte, ou seja, é manifesto que para surgir qualquer movimento físico em um objeto anteriormente em repouso, é necessário que antes haja uma força impulsionadora primordial. No campo cognitivo, não é diferente; a formulação de novas ideias que conduzam a mudanças no repertório de pensamento e comportamento só é possível a partir de provocações que demonstrem a existência de um problema.

Neste caso, o que faz com que um indivíduo, pelo qual a questão racial sempre passara despercebida, passe a buscar compreendê-la? O que mudou? Que agentes foram os responsáveis pelo impulso inicial? Pressupomos que, ao discutirmos estas questões, poderíamos elencar as contribuições e os mecanismos que viabilizaram esse processo de mudança, e, com isso, formular, de uma maneira sistematizada, novas formas de abordagem que proporcionem de maneira mais efetiva o despertar do indivíduo.

b) Eixo 2 – Da chegada a um ambiente inóspito: novas formas de se enfrentar velhas práticas

Neste tópico, referimo-nos ao processo de chegada à universidade e às experiências vividas em relação ao contato com a questão racial ou, até mesmo, com os processos de resistência experimentados pelos participantes em um ambiente que, pela lógica de ser uma instituição social, gerada e mantida no seio de uma sociedade racista, apresenta-se inóspita ou, no mínimo, insensível ao tema racial, a ponto de não o elevar a uma posição de elemento formativo de extrema relevância na compressão da dinâmica social, econômica e cultural do país.

A escolha deste eixo se justificou por entendermos que o ingresso na universidade de sujeitos que, historicamente, foram privados ou mesmo dela excluídos é repleto de desafios, o que remete à ideia de que, uma vez que esses homens e mulheres conseguem alcançar as portas de entrada desse lugar, logo irão descobrir que existem muitas outras portas fechadas que precisam ser abertas, seja pelo viés epistêmico, seja pela resistência física, mental e emocional das pessoas.

Debruçamo-nos sobre a maneira como as práticas discriminatórias se adaptam para sobreviver e, em alguns momentos, se aproveitam dos próprios dispositivos de medidas de combate ao racismo para que se reorganizem e continuem operando, seja de maneira encoberta, seja de maneira explícita, utilizando-se de “cortinas de fumaça” para continuar mantendo as relações de poder e produzindo novas formas de hierarquização racial que se organizam de diferentes formas e que, muitas vezes, passam despercebidas pelas mentes mais desatentas.

Buscamos, acima de tudo, entender de quais estratégias os sujeitos lançaram mão para sobreviver/resistir em um ambiente que não foi preparado pensando neles/as e tampouco se organizou para produzir conhecimentos que os fizessem pensar que aquele lugar também pertencia a eles/as. Pressupomos que, ao identificarmos essas estratégias, estaríamos mais próximos de encontrar uma unidade comum e que pudesse ser utilizada também como componente de educação ou reeducação, para docentes e para discentes das instituições de ensino formal.

Entendemos que, ao compreendermos as motivações e as estratégias utilizadas como mecanismos de conservação do racismo, poderemos apontar de maneira mais contundente as falhas deixadas pelas próprias medidas de contenção desse crime e, assim, termos a possibilidade de otimizá-las para alcançarem sua máxima eficácia

c) **Eixo 3:** Da atuação formal dos indivíduos que atuam nos órgãos reguladores

Neste eixo, discutimos a maneira como atuam os órgãos que se destinam (pelo menos formalmente) a combater práticas de racismo e discriminação e como essa atuação é de fato percebida e efetivada pelos grupos que elas deveriam diretamente beneficiar (apesar de acreditarmos que toda a sociedade seria beneficiada). Essas práticas vêm sendo, de fato, efetivas ao que se propõem? As ações implementadas estão sendo contundentes ou apenas mais uma repetição de um padrão que percebemos ser comum nas legislações brasileiras em termos de eficiência e eficácia, no que tange à resolutividade do que se promete realizar?

Nossa escolha se justifica pelo fato de entendermos que seria de suma importância discutir e problematizar a real efetividade da atuação desses órgãos no combate ao racismo e à discriminação racial. Se as mudanças produzidas por essas ações podem ser percebidas pelos grupos aos quais elas se destinam a proteger, além de nos possibilitar desenvolver discussões que nos permitam compreender melhor a dinâmica dessas ações, poderemos pensar novas maneiras de torná-las mais eficientes para o que se propõem.

5.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, abordamos cada uma das etapas dos processos envolvidos no fazer desta pesquisa. Os caminhos percorridos e os procedimentos seguidos com suas respectivas justificativas, apoiadas em argumentos que ora repousavam em pressupostos teóricos, ora tinham como origem as nossas experiências e convicções pessoais no trilhar das novas passagens e nas incertezas. A importância desses elementos, para nosso estudo, só poderia ser comparada em intensidade com nossa vontade de explorar o pensamento, os fatos e a verdade sobre a temática explorada. Nosso intuito foi apresentar ao leitor um panorama que facilitasse a compreensão de como pensamos este estudo para que, ao longo da leitura dos demais capítulos teóricos e daquele referente à análise dos dados construídos, nosso leitor possa se situar facilmente nas nossas pretensões.

Por estarmos explorando a temática do racismo de maneira mais direcionada às motivações dos participantes que colaboraram para uma preparação profissional antirracista, e por entendermos que essa realidade nos permite formular novos questionamentos: quais suas “comuns” motivações? Quais os desafios? Que elementos formativos permitiram-lhes desenvolver esse interesse? O que as suas experiências formativas poderiam nos ensinar? Estas e possíveis outras questões poderão ser elucidadas no capítulo a seguir, quando trataremos das entrevistas com os participantes da pesquisa.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE DIZEM/ENSINAM OS PARTICIPANTES

Nos capítulos anteriores, nos concentramos em, a partir das argumentações em consonância com as ideias de diferentes autores e estudos que serviram como base para nossa tese, discutimos conceitos e levantamos questionamentos considerados por nós, como elementais para a composição do nosso trabalho. Transitamos entre as explicações dos percalços e desafios no fazer pesquisa, sobretudo no que tange as nossas próprias experiências como investigadores da temática das questões raciais brasileiras e da formação de psicólogos. Em seguida, voltamos nossa atenção para discussões que giram em torno das diferentes compreensões da psicologia sobre o racismo, suas manifestações e suas consequências. Em meio a essa hercúlea tarefa, optamos por realizar nossas problematizações sob a ótica das teorias da psicologia social, mas ainda dialogando com estudos no campo da educação e da sociologia na tentativa de encontrar pontos de ligação em que fosse possível realizar “costuras epistemológicas” e assim ampliando ainda mais o nosso repertório argumentativo na busca de proporcionarmos mais sustentação para a tese aqui proposta.

Não obstante, também consideramos que foi de extrema valia, adentrarmos no campo dos fenômenos educacionais oriundos, em sua maioria, da presença de intelectuais e da participação de grupos de discussão como um caminho capaz de nos auxiliar nas nossas explicações e ponderações no que se refere ao que denominamos “aprendizagens colaterais” compreendidas aqui como processos através dos quais a exposição do indivíduos a grupos que se propõe a discutir temas de relevância social, faz com as trocas estabelecidas nesses espaços se condensem em elementos formativos e informativos que possibilitam aos participantes produzir outras formas de compreensão dos fenômenos estudados. Seja de maneira mais ampla ou mais específica, os desdobramentos desses processos podem se constituir de percepções subjetivas que remetam a um procedimento de ampliação da consciência tecendo transformações nos indivíduos ao mesmo tempo que os permite interagir e exercer qualquer ação de modificação no seu ambiente de atuação direta e indireta.

Em seguida, nos debruçamos sobre a discussão dos caminhos metodológicos que possibilitaram a construção e exequibilidade desta tese. Apresentamos os aspectos operacionais do trabalho e oferecemos ao leitor uma visão detalhada de todo o percurso de execução deste estudo, além de explicitar cada uma das decisões que tomamos, desde

a escolha dos instrumentos e tecnologias para a construção de dados, até as técnicas empregadas na análise. Junto a isso, apontamos as estratégias empregadas para a construção dos dados, bem como o perfil dos participantes, os critérios e os procedimentos realizados ao longo de cada etapa.

Neste capítulo, concentramos nossas discussões nas falas e nas análises dos participantes durante as entrevistas. Os dados construídos são materializados em concepções subjetivas dos colaboradores e do autor pesquisador, mas que se cruzam com as teorias apresentadas ao longo deste trabalho. Devemos ressaltar que nossa intenção não repousa no desígnio de forjar generalizações, mas de, através do teor das falas dos participantes, produzir problematizações que nos ajudem a continuar pensando sobre o assunto, tendo como guia os objetivos da pesquisa, que pretendiam compreender desde as concepções dos participantes acerca do racismo, a maneira com as suas vivências pessoais e experiências profissionais os motivaram para combaterem o racismo, até que elementos formativos corroboraram para o interesse ao mesmo tempo em que possibilitava elucidassem as suas percepções subjetivas sobre a atuação das instituições consideradas reguladoras.

Para isso, apresentamos os três eixos de discussão que tentam compreender os conteúdos expressados em cada um dos objetivos. Assim, propomos: a) **atravessamentos e provocações iniciais: vislumbrando o véu do racismo**. Nesse eixo, conseguimos explorar, partir das experiências autorrelatadas pelos participantes, as suas concepções sobre as questões raciais, bem como compreendermos a maneira como cada vivência ocorreu dentro de seus respectivos contextos até o momento do despertar para a importância dessas questões nos campos de atuação dos participantes; b) **da chegada em um ambiente inóspito: novas formas de se enfrentar velhas práticas**. Aqui, nos remetemos a não apenas identificar, a partir das falas dos participantes, as estratégias desenvolvidas para sobreviver e enfrentar o racismo nos ambientes acadêmicos e de formação profissional, mas também em compreendermos como os colaboradores da pesquisa encontraram, muitas vezes, dentro desses mesmos espaços, condições de se motivar para o combate ao racismo; c) Da atuação formal dos indivíduos que atuam nos órgãos reguladores. Neste eixo, buscamos identificar como os participantes entendem a participação dos órgãos reguladores, ao mesmo que tecem críticas e reconhecem a importância de ações e medidas de intervenção.

No entanto, devemos salientar que ambos os eixos apresentados, não agem de maneira isolada, apesar de possuírem suas especificidades, estes se relacionam com todos

os objetivos da pesquisa sobretudo por entendermos que, esses temas, atuam como “engrenagens” dentro de um sistema racista e, portanto, as análises dos diferentes contextos e lugares retratados nos relatos dos participantes deste estudo, transitam e podem ser identificadas em mais de uma das unidades de análise apresentadas.

6.1 EIXO 1 – ATRAVESSAMENTOS E PROVOCAÇÕES INICIAIS: VISLUMBRANDO O VÉU DO RACISMO

Iniciamos as análises das experiências dos participantes com uma passagem que nos impactou: “[...] você só vai ser mais um preto se você não aprender a se diferenciar, a se destacar”. No entanto, antes de adentrarmos no contexto e na função que o texto de origem desse fragmento possuiu na vida do participante, pensamos que primeiro deveríamos tecer algumas reflexões sobre as maneiras como o conhecimento é construído, principalmente quanto à sua característica coletiva.

Há quem diga, é verdade, que as grandes descobertas da Humanidade foram realizadas por sujeitos de destaque e dentro de sua individualidade. Não poderíamos concordar menos com esta afirmação. Pensamos que o fator pessoal na invenção de algo inovador ou o desenvolvimento de uma nova forma de pensar um objeto jamais refletida, de fato, depende muito dos fatores individuais do sujeito que produz, mas não podemos deixar de considerar a influência do grupo com o qual este sujeito tem contato e que, de alguma maneira, nele produz algum tipo de influência criativa, pelo viés incentivador ou, até mesmo, pela criação de empecilhos (o que também é uma forma de influência). Imaginar que, mesmo sem retirar o mérito do esforço e do gênio individual, o conhecimento produzido ou descoberto é dissociado de qualquer interferência ou participação coletiva é o mesmo que acreditar dispor das mesmas habilidades demonstradas pelo Barão de Münchhausen (como a de conseguir sair de um pântano, puxando os próprios cabelos).

Fanon (2008) é incisivo ao dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas (poderíamos dizer também cognitivas e sociais), o afrodescendente foi colocado em um universo de onde será necessário retirá-lo. Isso nos remete ao caso do afrodescendente que ainda não despertou para o grande problema que o cerca e que o acompanhará pelo resto da vida, estando ele consciente ou não da sua existência e gravidade. No entanto, esta não será uma tarefa fácil, por diversos motivos. Um deles é o próprio apagamento histórico causado pelo epistemicídio; o outro, a atuação do imaginário racial introjetado no cerne da cultura e do pensamento da sociedade. Neste caso, mais um fator pode vir a

atrapalhar nossos planos de libertação, o embranquecimento que consiste na busca desenfreada de se alcançar o *status* de “branco”, por meio da absorção e reprodução de comportamentos e formas de pensar característicos do eurocentrismo que, muitas vezes, violenta o próprio grupo de origem do sujeito, gerando uma série de complicações, entre elas, o adoecimento mental (Akbar, 2004; Fanon, 2008; Silva, 2023).

Em todo caso, é manifesto que, para que haja a possibilidade de se perceber como um ser racializado nesse universo e, assim, poder cogitar a chance de sair dele, o indivíduo deve contar com o auxílio de forças externas à sua própria consciência, o que pode se dar pelo contato com outros sujeitos que possuem este discernimento, gerando provocações que sirvam como uma “janela” para olhar para uma nova realidade; ou pelo choque gerado na experiência de se perceber diferente, ao mesmo tempo em que entende que esta diferença cobrará um alto preço.

Sobre a segunda conjectura, Dubois (2021) fornece um relato de como se deu o seu processo de despertar, atribuindo-o ao contato em uma brincadeira na escola, quando, por meio de um gesto não verbal, ele se deu conta da sua diferença, não a que era comum a todos os indivíduos, mas a que fora inventada e imposta a todos como verdades universais. Aqui, temos um ponto interessante que é o papel da linguagem nesse processo de descoberta, de libertação ou de aprisionamento. Dessa maneira, poderíamos concluir que, se aprendemos o racismo nos ambientes de instrução formal ou na intimidade do lar, em ambas as situações se dão pelas linguagens entendidas, aqui, como qualquer forma sistemática de transmitir uma ideia.

É pela linguagem que também deveremos ser libertados. Mas, antes disso, deveremos entender como ela condiciona nossos pensamentos, sentimentos e comportamentos. Podemos entender melhor como essa influência se materializa, quando observamos as diferentes maneiras de se perceber ou interagir com o outro considerado de uma raça diferente. Fanon (2008, p. 33) nos ajuda a pensar no papel desse instrumento:

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. 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. São evidências objetivas que dão conta da realidade.

As dimensões referidas por Fanon (2008) nos conduzem a pensar em todas as coisas que acontecem quando o indivíduo toma consciência dessa dupla relação. Sobre a relação com o mundo guiado por padrões de pensamento e crenças eurocêntricas, nós já podemos ter uma ideia apenas realizando um exercício de reminiscência das situações que, em algum momento da nossa experiência de vida, tivemos de enfrentar. No que tange à segunda, sobretudo no que se refere a situações fora do nosso meio familiar, é sobre o que gostaríamos de refletir.

Como essas relações com os nossos semelhantes poderiam ser libertadoras das amarras construídas por séculos de racismo e mais um longo período de estabelecimento do processo de embranquecimento? O mesmo autor que sugere uma retirada do limbo no qual o afrodescendente fora colocado também nos chama atenção para o que deve ser feito diante dessa realidade: “O problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo. Este é um problema terrível em nossa vida” (Fanon, 2008, p. 33). Não apenas concordamos com o autor, como pressupomos que a melhor maneira de buscar a resolução deste “problema” é a educação, já que, uma vez instruído, o indivíduo afrodescendente não apenas tem a oportunidade de tomar consciência de si, mas de despertar nos seus semelhantes um igual desejo de buscar a verdadeira liberdade. Para corroborar essas ideias, apontamos o que diz Du Bois (2021, p. 118-119), quando se refere a uma das maneiras de se enfrentar as mazelas causadas pelo preconceito racial:

Pelo alargamento e a expansão da razão humana, pela liberdade nos gostos e culturas. E também a ambição e a aspiração naturais dos homens, apesar de negros, atrasados e incultos, devem ser levados a sério. Estimular em excesso mentes fracas e sem instrução é brincar com um fogo poderoso; desdenhar de sua luta é preparar uma colheita de crimes brutais e letargia desavergonhada em nosso próprio quintal

Ora, quando pensamos no sistema de educação escolar formal vigente como um possível candidato para tal missão, outra dúvida surge quase que instantaneamente: a qual grupo estas instituições estão associadas historicamente? Que conteúdos valorizam? Que configurações sociais buscam atender? No contexto dos Estados Unidos, no período pós-guerra civil, estas mesmas questões foram levantadas. Diante dessa situação, Du Bois (2021, p. 123) reflete:

Os brancos sulistas não podiam ser os professores; os brancos nortistas não estavam lá em número suficiente para isso. Se o negro quisesse

aprender, precisaria educar a si mesmo, e a ajuda mais efetiva nesse sentido era a criação instituições para formar professores negros.

Na lógica apresentada pelo autor, talvez tenha sido um ponto diferencial a busca de um novo ideal no contexto e na época em que ele se encontrava, quando deu esses direcionamentos. Quando nos remetemos para a realidade atual do Brasil, poderíamos pensar na seguinte pergunta: o que mudou, de fato? Esta estratégia ainda funciona? Ou sequer foi colocada em prática?

Há pouco, falávamos sobre a importância de existir um impulso primário que possibilite uma nova maneira de percepção racial, mas de onde e de que grupo deveríamos esperar tal atitude? Não estamos, de maneira alguma, querendo dizer que os indivíduos não pertencentes a outros grupos racializados não poderiam realizar esse feito, mas nossa experiência, sobretudo no contexto acadêmico, indica que, numa frequência esmagadora, são os indivíduos afrodescendentes os principais responsáveis por proporcionar as provocações necessárias que levem os alunos a desenvolver novas formas de percepção do problema racial brasileiro. Este fato se torna evidente, quando analisamos as falas dos participantes, como a de P1BA:

Tinha um professor mesmo que ele me marcou muito, que é o professor [...] e toda vez que eu me colocava na sala de aula, ele perguntava: o que você quer, seu um preto? Né, e ele dizia assim: você só vai ser mais um preto se você não aprender a se diferenciar, né? Se destacar, né? E ficava me provocando. E quando eu entrei na universidade, eu já sabia que ia ter essa dificuldade de me enxergar, né?

Aqui, temos um exemplo do processo que descrevemos anteriormente, que se materializa através das provocações feitas por indivíduos que já passaram pelo mesmo procedimento de tomada de consciência acerca da questão racial. No caso de P1BA, as provocações realizadas pelo professor deram a ele a possibilidade de observar sob um novo prisma a realidade, dando-lhe a possibilidade de enxergar elementos que antes fugiram facilmente à sua percepção, como podemos observar: “Mas foi uma experiência assim importantíssima, né? Eu não cheguei como uma tábua rasa na universidade, né? Já entendia muitas coisas, já estava atento a algumas coisas” (P1BA).

A alusão à tábua rasa confirma a nossa ideia de que o desenvolvimento só pode ser iniciado a partir de um impulso primário e que, na maioria dos casos, advém de indivíduos que já se encontram familiarizados com este processo. Quando estamos falando do contexto de educação formal, esse procedimento acaba se tornando ainda mais

complexo, dada a maneira como as instituições de ensino se organizaram, sobretudo na configuração do quadro docente e dos grupos sociais que a ocupam e a forma como os conteúdos curriculares são pensados e organizados. Ainda assim, a educação se mostra como uma ferramenta de inestimável importância para este propósito de libertação. Diante disso, poderíamos, mais uma vez, atentar ao que afirma Du Bois (2021, 119): “Quando dizemos vagamente que a educação desembaralhará esse emaranhado, o que estamos afirmando, além do truísmo? A formação para a vida ensina a viver; mas qual a formação pode ser útil para o convívio de homens negros e brancos?”

Poderíamos ampliar ainda mais a pergunta do autor, ao refletirmos sobre a sociedade brasileira, onde a maioria da população é composta por indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados e que, ainda assim, precisam constantemente passar por diversas situações que demonstram o descaso com a causa racial. Em muitos casos, o chamamento que os agentes da educação produzem tem o poder de forjar não apenas novas formas de pensar, mas também a possibilidade de empreender mudanças mais profundas na maneira como a pessoa se relaciona com o mundo e com ela mesma. Como exemplo dessa influência transformadora, podemos observar a fala de P1MA:

Então entrei na faculdade de Psicologia. No curso de Psicologia, na Federal lá da Bahia, em 2001. Então eu tinha vinte anos. E Bahia, né? Salvador, cidade negra, só que eu não tinha tido até então um despertar para minha consciência racial. E aí tem um fato na minha vida, né? Que foi ter encontrado o professor Marcos Vinicius Oliveira. Então ele estava envolvido com isso pelo Conselho Federal e puxou lá, na época, na graduação, um grupo de discussão. Eu não me lembro nem qual era a proposta do grupo, mas era um grupo que a gente se sentava, era quase um grupo de estudo, né? Mas, provavelmente tinha outro objetivo que era a subjetividade e relações étnico-raciais, o título do grupo era esse. E ele me convidou, na verdade, ele pediu para uma aluna me convidar, né? E eu me lembro bem que é um fato que eu também gosto, acho, de contar que, quando ela me convidou, eu perguntei o porquê. Mas por quê? O que ele está vendo de relação de coisas que são que se repetem, que se repetiriam entre a minha vida e a sua?

A fala de P1MA nos permitem pensar nos possíveis desdobramentos que esse tipo de experiência poderia causar em uma ampliação no olhar acadêmico, social e pessoal acerca das questões que, muitas vezes, apesar de fazerem parte da vida das pessoas, acabam sendo alheias a análises mais críticas. Essas experiências formativas, além de possibilitarem novas perspectivas, podem produzir no indivíduo um sentido que, de

alguma maneira, influencie as tomadas de decisão futuras, bem como o engajamento em ações que lhe permitam continuar atuando diante das provocações que agora passariam a ser reconhecidas como parte de sua história:

Hoje, essa pessoa que me chamou (inclusive uma psicóloga também negra) é uma pessoa também que enveredou para a discussão racial, né? Que discute psicologia afrocentrada, né? Pude entrar em contato com o pessoal lá dos Estados Unidos, então eu conversando com ela outro dia, rememorando isso, a gente identifica que é um ponto inicial, né? Nessa história aí, sim, depois disso eu contando hoje, acho que hoje eu dou muito mais importância para esse momento do que na época. [...]. A minha função, hoje eu me coloco como professor de Psicologia, né? Mas que com foco na formação de psicólogas e psicólogos para as questões sociais. Então toda a minha atuação profissional como psicólogo, como professor de Psicologia, é pautada para questão racial justamente por identificar que a gente tem uma lacuna histórica muito grande, né? (P1MA).

O relato de P1MA permite observar o que foi apresentado por Camino (1996), quando apontou que o contato com grupos de discussão poderia influenciar a percepção não apenas do pertencimento, mas chamar a atenção para questões que anteriormente não estavam no centro de interesse do sujeito, além de produzir uma possibilidade de engajamento e interesse em aprofundar-se em temáticas que, agora, possuiriam um outro significado para o sujeito que as observa.

As falas de P1MA permitem acompanhar a evolução desse tipo de fenômeno, onde o nosso interlocutor vai de um sujeito que não tinha muita atenção para a questão racial até se tornar um professor pesquisador que atua ativamente sobre essa temática. É evidente que, durante o seu percurso de vida, possa ter recebido outras influências de outras situações, mas chamamos atenção para o fato de que ter trazido isso à tona na sua fala pressupõe que possa haver uma carga afetiva nessa história, o que representaria a geração de um significado mais profundo que, de alguma maneira, influenciou a sua trajetória acadêmica e profissional, além de lhe permitir tentar reproduzir o processo com outras pessoas. Esse mesmo fenômeno também é representado nas falas de P2PI e P2MA, a seguir:

Era uma mulher negra e sempre fui negra, né? Essa marca nunca me foi tirada, mas não tinha essa consciência racial que eu tenho hoje. E aí nesse meu movimento de pós-doutorado eu comecei na minha profissão estudar bastante sobre. Quando eu vou para a universidade comecei a me aprofundar bastante sobre essas questões raciais. E aí comecei a estudar alguns teóricos que foram fundamentais para esse meu

movimento atual, Neusa Santos, Grada Kilomba, Virgínia Bicudo, e que eu vou lembrando depois. Mas o pontapé inicial mesmo foi esse na minha trajetória desse meu movimento de tornar-se negra de me identificar como mulher negra e identificar o quanto que o racismo definia tanta coisa na minha vida e aí nesse meu movimento de tornar-se eu fui identificando, né? Quando eu percebi os impactos que o racismo tinha tido na minha vida eu comecei no movimento de querer de alguma forma libertar outras mentes também desses efeitos. Buscar, de alguma forma, tornar consciente esses efeitos do racismo em outras e outras pessoas negras (P2PI).

Eu atribuo a minha relação, como eu comecei a me relacionar também com pessoas negras, né? Acho do movimento. Acho que cabe ao movimento, cabe aos livros como eu te falei. Né? A gente não falava sobre isso nem na graduação, nem aqui na vivência de casa, de familiares. Não tinha isso, mas o racismo existe, existia, mas a gente ainda não dava nomes, né? Na época da escola, o cabelo, nessas violências, né? De alisar para não ser chamada de feia, enfim era uma violência, mas ainda não dava o nome de racismo [...] então, eu atribuo também os pontos positivos do movimento. Movimento e as leituras. As leituras, acho que começaram a me fazer ir percebendo, ligando situações, ligando pessoas (P2MA).

As falas de P2PI e P2MA nos permitem realizar uma reflexão que vai ao encontro do que já havíamos verificado nas ideias de Du Bois (2021) e Alberto (2017), quando esses autores mencionaram que, dentre um dos efeitos da tomada de consciência, uma das possibilidades seria o surgimento de um sentimento de fraternidade que, dependendo do contexto e dos meios disponíveis, poderia ser voltado para produzir em outros sujeitos algum tipo de desenvolvimento nas esferas social, pessoal, ética, econômica e cidadã. Podemos observar que um fator relevante seria a presença dos intelectuais, como visto nas falas de P1BA e P1MA, e sua influência com provocações diretas juntamente com a presença física.

No entanto, os relatos de P2PI e P2MA nos convidam a ampliar as possibilidades da experiência de contato, uma vez que esta experiência também pode se estabelecer para além dos muros da academia. Neste caso, podemos identificar dois elementos importantes de preparação profissional. O primeiro se encontra nos contextos dos movimentos sociais que se configuram como outros espaços capazes de promover educação e aprendizagens que podem ser trazidas também para ambientes de ensino mais formais e estimular o corpo docente a debater essas temáticas, como podemos observar na fala do colaborador P1PI:

Eu comecei a ter essa consciência étnico e racial nessa fronteira, namorando uma pessoa branca. E aí comecei esse processo de

conscientização, comecei a deixar o cabelo crescer E quando eu levei esses questionamentos para a universidade, eles foram acolhidos por essa minha professora de Psicologia Jurídica e Comunitária. Ela tinha acabado de voltar do doutorado de Sociologia na UFMG. Ela estudava sistema socioeducativo e adolescentes, a partir de Foucault; então, ela racializava o rolê e ela fomentava esse debate.

O segundo elemento se dá por meio da intermediação de artefatos, como bibliografia de intelectuais que trabalham a temática racial. Consideramos que esses fatores poderiam ser levados em consideração, uma vez que, em um estudo anterior (Silva, A., 2023), constatamos que dentro dos cursos de formação em Psicologia do estado do Piauí, “nenhuma leitura que tratasse diretamente da temática racial” fora encontrada, dentre os cursos analisados. Essa problemática nos permite pensar sobre o papel das instituições que estruturam os cursos de formação de psicólogos, em relação não apenas à atenção à importante função de bibliografias que abordem a temática do racismo, mas também como a presença de intelectuais afrodescendentes (seja pela sua presença física ou pela presença de suas ideias, por meio de artefatos de leitura) poderia potencializar ainda mais uma preparação profissional antirracista.

No entanto, nem sempre é isso que acontece na realidade da maioria das IES, principalmente nas que tendem a continuar seguindo padrões curriculares que atendam não apenas aos interesses dos grupos dominantes, mas que estejam em consonância com o sistema de valores de uma sociedade racista. Esta realidade se manifesta de maneira mais ou menos aguda no ímo das instituições responsáveis pela instrução escolar formal, sobretudo naquelas de Ensino Superior, que cumprem um papel também de formação profissional dos agentes sociais que prestarão serviços para a população que esta, em grande parte, é vítima das violências geradas por crenças e pensamentos alocados no imaginário racial.

No entanto, entendemos que qualquer grupo que esteja interessado em contribuir para a criação e implantação de estratégias que tenham como objetivo a libertação mental dos afrodescendentes, deverá, antes de qualquer coisa, vencer o desafio de ressignificar as práticas educativas, de modo que estas possam cumprir a missão de conduzir as pessoas a novas formas de percepção sobre a questão racial. Para que isso aconteça, é necessário que esses grupos atuem de maneira ativa nas instituições de ensino. Tanto no seu próprio processo de formação, quanto na condição de formador, esses indivíduos ainda precisarão passar por desafios, principalmente por estarem tentando (re)existir em um ambiente

inóspito para que, em algum momento, possam também atuar no resgate de seus semelhantes. Tentaremos discutir isto no eixo 2.

6.2 EIXO 2 – DA CHEGADA A UM AMBIENTE INÓSPITO: NOVAS FORMAS DE SE ENFRENTAR VELHAS PRÁTICAS

Neste eixo, debruçamo-nos sobre elementos que nos remetem aos desafios e vivências dos participantes durante a sua formação, nas instituições de ensino formal, sobretudo por estarem diante de elementos da ciência que não são do nosso cotidiano. Entendemos que as instituições se comportam como locais de disputas entre diferentes grupos sociais, com direções ideológicas e políticas divergentes. Nesse contexto, é manifesto que a formação, quase sempre, seja direcionada para abordar alguns conteúdos ou produzir práticas que favoreçam os grupos que detêm poder nesses ambientes. Diante disso, podemos nos questionar: o que acontece quando indivíduos pertencentes a um grupo detentor de menor poder e que foi historicamente impedido de participar dessas instituições e, assim, impedidos de contribuir para a composição da cultura e identidade institucional (de forma consciente e intencional), começam a nela ingressar e a reivindicar espaços ou poder de fala?

No caso dos afrodescendentes, ao se depararem com a universidade, perceberão, no menor contato com a realidade institucional, que esse lugar não foi constituído pensando neles. Em muitos casos, esses indivíduos não têm outra escolha a não ser absorver, de forma passiva, os conteúdos que moldam o seu imaginário e influenciam sua maneira de pensar. Essa situação talvez possa ser mais bem explicada nas palavras de Fanon (2008, p. 132):

Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir ‘nossos pais, os gauleses’, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco.

Diante dessa realidade, o aspirante a sábio ou a qualquer outra posição profissional deverá ter duas alternativas: render-se ao embranquecimento imposto pelas diversas práticas formativas impregnadas pela formação oferecida pelas IES ou buscar alternativas de resistência e sobrevivência que, muitas vezes, são encontradas fora dos muros

institucionais. No entanto, chamamos a atenção para que, em ambos os casos, existem consequências.

Eu costumo dizer que eu fiz duas formações, né? Formação que viera ofertada no curso, na sala de aula, e a formação que eu entendia que era super necessário para a população, né? (P1BA).

Eu fui fazer doutorado em 2014. Eu tentei fazer e eu entrei com uma temática, né? Porque eu sabia que para entrar eu precisava de uma temática que de alguma forma dialogasse com o que meu orientador pretendia, só que quando eu entrei lá eu comecei no movimento de querer estudar sobre a questão racial e meu orientador, um homem branco, né, estava totalmente fechado para a discussão em relação a isso. Tentei todas as formas e não consegui então, resolvi realmente terminar o doutorado sem ser nesse movimento [...] hoje eu não tenho vontade de publicar minha tese porque simplesmente foi para adquirir um título e eu digo isso porque não era o que eu queria, não era o que me motivava a estudar, era o que a academia eurocêntrica e branca queria (P2PI).

Ao analisarmos as falas de P1BA e P2PI, podemos notar uma relação entre elas, já que representam diferentes desdobramentos de uma situação semelhante. Apoiamo-nos na ideia de que, ao se sentirem provocados a pensar em questões consideradas de extrema relevância para o grupo racial ao qual pertencem, ao mesmo tempo em que não conseguem identificar, no seu curso, possibilidade de discutir as temáticas que julgam ser proeminentes, esses indivíduos buscam a mesma coisa por diferentes caminhos. Enquanto um desses caminhos irá requerer um maior esforço, persistência e ardor físico e intelectual que, em muitos casos, vão lhe proporcionar situações de embates contra os que insistem em manter essas questões silenciadas, buscando alternativas dentro e fora da academia; o outro optou por uma trilha (não muito diferente, em termos de desafios e capacidade) que exigiu uma alta dose de resiliência emocional, concentração e resistência.

Diante de tais circunstâncias aparentemente comuns na vida de alguns afrodescendentes que insistem em trazer à tona o debate racial, mesmo em ambientes em que ele não é bem-vindo, bem-visto ou requisitado, a pergunta que podemos fazer é: uma vez que se decidiu buscar uma rota alternativa, onde buscar forças para esses embates? Talvez a resposta para essa questão possa estar disponível a qualquer um que esteja disposto a realizar uma profunda reflexão sobre as ideias de Carneiro (2005), quando esta autora apresenta as suas concepções acerca do epstemicídio como um sistema de apagamento e desvalorização que exige que o indivíduo tome atitudes que normalmente o conduzem a dois caminhos: o embranquecimento ou o enfrentamento e resistência.

Não muito divergente, temos autores como Grosfoguel (2016), Boakari (1999), A. Silva (2023) e Fanon (2008), cujas ideias remetem à importância de desenvolvermos autorresponsabilidade e autossuficiência na elaboração de estratégias de emancipação que, muitas vezes, significam ações de sobrevivência e que demandam certa criatividade, sobretudo no que tange à ressignificação das motivações e da produção de sentidos que atuarão como verdadeiras barreiras subjetivas para que esse processo seja enfrentado com alguma possibilidade de êxito. Quando observamos a maneira como P1BA age diante da ausência da formação acadêmica e profissional que julga necessária, notamos que ele busca uma rota de enfrentamento alternativa que transcende os muros da universidade. Já no caso da participante P2PI, temos uma situação em que, apesar de querer produzir estas reflexões dentro das paredes da universidade, ela se depara com a secular resistência de todo um sistema que ora desvaloriza, ora ignora toda e qualquer possibilidade de problematizar o lugar de privilégio social da branquitude.

Tomando como exemplo relatos da participante P2PI, podemos notar que, em algumas situações, a melhor maneira de lutar contra esse sistema é escolhendo as suas próprias lutas; no entanto, mesmo esse tipo de atitude exige um preço, como vimos nas ideias apresentadas por Hunt, Folberg e Ryan (2021), quando apontam o conceito de *Tolerance of Racism - TOR*. Concordamos com os autores, quando salientam que assumir um comportamento que contribui para uma postura passiva diante do racismo, mesmo que de forma estratégica, não exime o sujeito de sofrer consequências psicológicas e emocionais, como no caso relatado pela participante P2PI, ocorrido no contexto acadêmico, em que a situação vivenciada diminuiu a vontade de publicar sua tese por não ser aquilo que ela queria fazer, mas uma exigência burocrática que estava sob controle dos interesses do sistema. Situações como esta muitas vezes desvirtuam o que consideramos ser um dos propósitos da academia e da ciência (produzir e divulgar conhecimentos que sejam úteis para o melhoramento e bem-estar social). Ora, já vimos isto se repetir outras vezes em contextos diferentes, basta pesquisar a história da origem do livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008).

Em muitos casos, como mais uma alternativa de resistência, os indivíduos podem formar coletivos, como foi o surgimento e desenvolvimento do grupo de estudos Roda Griô cujas contribuições tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a sociedade em geral, ainda ecoam nas práticas dos seus membros. Também podemos citar Du Bois (2021) e Alberto (2017), quando apontam que esses coletivos tinham como intuito produzir o fortalecimento individuais e grupais dos participantes. Em outros casos, o total

isolamento faz com que essas pessoas precisem arcar sozinhas com as consequências de ousar reivindicar o direito de serem tratados como iguais, e que suas demandas sociais e grupais sejam levadas em consideração, nos seus processos de formação profissional.

Então os desafios assim que eu enfrentei assim como um coletivo foi a resistência obviamente das pessoas na universidade, né? De estudar, de pensar sobre o tema, de entender como o tema é importante, então esses embates mesmo assim em sala de aula, eu comecei a ser taxada como a estudante queria mudar o mundo. Que é como se fosse muita utopia o mínimo que a gente estava exigindo assim, né? Então isso foi algo que acontecia muito. De ter uma disciplina Psicologia e Trabalho e a gente não ouvia a palavra racismo em toda a disciplina. E a gente não ouvia a palavra de gênero em toda a disciplina. Como não? Como não pensar a diferença? A hierarquia e separação? Não pensar divisão racial do trabalho? Não pensar divisão sexual do trabalho. Porque quando a gente chega aqui fora, nos diversos campos profissionais, a gente vai lidar com a diversidade de gente que compõe o país e pensando mais especificamente não sei como é no Piauí, mas pensando mais Bahia, Salvador, a maioria absoluta da população é negra (P2BA).

Daí você está vendo algumas coisas se movimentarem de uma forma diferente, de uma forma de incômodo e acaba não falando nesses espaços. Infelizmente, as pessoas, elas não gostam quando a gente traz essas questões, elas não gostam quando a gente fala sobre isso ou é sempre secundário, é sempre lá no final, é sempre uma data específica, né? No contexto de trabalho, nunca é numa pauta primária (P2MA).

Os relatos de P2BA e P2MA nos mostram que os desafios de se tentar abordar o racismo seguem um *continuum* que não se limita somente ao período de formação acadêmica, mas que também pode se estender à prática profissional, onde as tentativas de se buscar produzir reflexão sobre a temática mais vezes pode ter um alto custo. Tudo isso nos estimula a buscar, no imo da nossa memória, lembranças que eclodem em sentimentos semelhantes diante de situações como quando tivemos que justificar as nossas intervenções voltadas para o combate ao racismo, muitas destas ocorridas dentro das nossas experiências profissionais, cujas emoções originadas a partir dessas interações nos fazem lembrar que, as vezes, nem as situações de discriminação sofridas nos permitem contar com a energia necessária que nos permita resistir e enfrentar de maneira mais incisiva as provocações que o racismo estrutural nos impõe.

Na nossa atuação como psicólogo na rede de saúde e na Secretaria de Educação, quase sempre nos deparávamos com essas “datas específicas” em que somos convidados, quase que de forma obrigatória, a “falar sobre o tema do mês”. Por muito tempo, realizamos palestras nas datas correspondentes ao 13 de maio e ao 20 de novembro, até

que, um dia, numa dessas palestras, fomos tomados por um sentimento que nos fez questionar se, de fato, estávamos contribuindo para a conscientização do combate ao racismo ou se estávamos apenas cumprindo um protocolo.

Diante de uma plateia formada por funcionários do município em que trabalhávamos, antes de iniciarmos a palestra, observamos atentamente cada uma das “autoridades da cidade” convidadas para compor a “mesa de honra” serem apresentadas e convidadas a falar sobre aquele evento. As falas pareciam seguir o mesmo *script*: elogiar a gestão da cidade, falar sobre o trabalho dos gestores, apontar os seus feitos pessoais e, em seguida, por escolha própria, optar pelo silêncio repentino que era quebrado por uma onda de aplausos e gritos dos que assistiam e que eram conduzidos por um apresentador que mais parecia um animador de plateia.

Um a um, víamos os convidados repetirem o mesmo padrão de apresentação e, quando finalmente chegou nossa vez de conversar sobre o racismo e a importância de se combater essa prática, o estranhamento teve início. Assim que o apresentador nos anunciou (“agora, iremos ouvir o psicólogo da cidade que vai falar ‘rapidamente’ sobre o racismo), embora um pouco estarecidos com a situação, tentamos chamar a atenção para a importância de se trabalhar o tema em outras ocasiões. Iniciamos nossa fala:

Dia da Consciência Negra?! Neste dia, acordamos cedo, nos arrumamos, saímos de casa e viemos para uma praça para participar de uma atividade escolar; hoje, cantaremos, dançaremos e diremos não ao racismo! MAS O QUE IREMOS FAZER AMANHÃ? Voltamos a ser racistas? O que estávamos fazendo ontem? Por que achamos que falar sobre racismo hoje é o suficiente, se ele acontece o tempo todo, o ano inteiro, em todos os lugares, inclusive dentro da nossa escola?

Nesse momento, o silêncio tomou conta da maioria das pessoas que estavam naquela praça, o desconforto notório na mesa de honra, os professores e gestão visivelmente atônitos diante da situação. Naquele momento, pensamos ter conseguido produzir uma reflexão que, apesar de qualquer mau sentimento que tenha ocasionado, talvez servisse para chamar atenção para algo importante. Todo o nosso deslumbre durou apenas alguns segundos, quando, ao olharmos para uma das organizadoras, ela apenas apontou para o relógio e fez um gesto com a cabeça, sinalizando o tempo. Nós, por instinto talvez, ignoramos a solicitação, afinal havia menos de cinco minutos que tínhamos começado a falar e, antes de começar, havíamos perguntado de quanto tempo disporíamos, ao que informaram que seriam trinta minutos. Enquanto tentávamos continuar, mais uma vez fomos interrompidos pelo apresentador que se aproximou e

disse: “Tem que encerrar, porque o pessoal está no sol e as crianças estão com fome”. Foi essa atitude que nos paralisou, não tanto pelo fato de que a pessoa, visivelmente incomodada, também era um afrodescendente, mas porque o momento nos fez compreender que não se tratava de uma tentativa de educar, mas de mostrar o quanto estávamos de acordo com as recomendações do MEC.

Depois desse dia, nunca mais aceitamos falar sobre racismo em datas comemorativas e passamos a recusar todos os convites feitos nos meses de maio e novembro. A única condição que estabelecíamos era que só falaríamos se fosse para realizar um projeto que durasse, no mínimo, um semestre. Em 2023, conseguimos realizar uma ação contínua sobre racismo e valorização da cultura afro que teve sua culminância em novembro, mas havia sido iniciado em julho daquele mesmo ano e, apesar do considerável desgaste físico e emocional, os resultados foram incríveis.

Talvez possamos estar diante do que Fernandes (2007) já nos havia alertado sobre o preço da tolerância ou, até mesmo, as consequências da incorporação dos afrodescendentes em alguns espaços sociais. Neste caso, nas instituições de ensino e no lócus de atuação profissional, constantemente, nos deparamos com situações que denunciam não apenas o silenciamento, mas a intenção de mantê-lo disfarçado, porém operante.

Aqui é um espaço de ascensão para a gente, mas também de exclusão. Nunca me senti tão excluído e na iminência de me incluir em alguma ascensão social. Então, estava estagiando, eu ganhava 800 reais no TJ, mas se eu venho de chinelo e bermuda para aula, o meu professor dá um cagaço. Meu professor não quer que eu tire xerox, eu não tenho condição de comprar o livro. Eu vou na PRAEC e o psicólogo não sabe escutar a minha demanda racial. E é quando ele usa a escuta, um dos principais instrumentos da Psicologia. Eu percebo que o psicólogo não está sabendo escutar (P1P1).

Do ponto de vista curricular e do ensino, a dissonância cognitiva gerada pelo choque de realidade causado pelo estranhamento do indivíduo afrodescendente que ingressa nesses espaços, na esperança de que o tratamento da questão racial seja igualmente abordado em termos de relevância como os demais conteúdos, ressoa também nos serviços institucionais (como no caso do apoio psicológico) e termina por ser uma experiência, em muitos casos, frustrante, podendo até gerar dúvidas sobre o sentido da sua própria presença naquele lugar, já que, em algumas situações, boa parte dessa

significação é violentamente obliterada pelo isolamento epistêmico e negação da dor do outro.

Sentimentos semelhantes aos relatados pelo participante P1PI também se manifestam em outros contextos, sobretudo nas aulas em que, mesmo tentando participar das atividades propostas, alguns indivíduos pertencentes a grupos racialmente discriminados não conseguem se identificar com algumas ações educativas, a ponto de se envolverem de maneira produtiva no exercício proposto pelo professor. Essa situação pode ser facilmente percebida no relato do participante P1BA:

Eu tive professores muito bons na minha graduação que eram muito críticos em diversos aspectos. Mas quando chegava no aspecto racial, nossa! Eu me lembro de uma professora que eu fiz inclusive uma iniciação científica com ela, que é uma pessoa que eu gosto muito [...] ela dá uma disciplina que era desenvolvimento da criança e do adolescente né? Foi um foi uma das melhores professoras que eu tive na minha graduação, né? Assim Juliana Prates, o nome dela. Entre as várias avaliações que tinha na disciplina, uma disciplina muito rica, muito bacana, tinha uma, que chamava de portfólio [...] consistia em você escolher uma das fases da infância a partir de alguma teoria que fosse abordada na disciplina e correlacionar com aspectos da sua infância [...]. Eu pensei em trabalhar com fotos, e aí eu comecei a me deparar que eu não tinha fotos. Eu não tinha foto da minha infância, apesar de que meu pai era fotógrafo, mas muitas fotos se perderam. E aquilo me gerava uma angústia e eu começava a compartilhar essa angústia com os colegas da turma para dizer assim, como é que eu vou pensar a infância? A minha infância, se, primeiro, não me vejo no conteúdo abordado e, segundo, por essa perspectiva parece que minha infância não existiu (P1BA).

Essa experiência relatada por P1BA nos remete ao que Fanon (2008) e Nobles (2009) já apontavam sobre as dificuldades de profissionais da Psicologia em compreender certas dinâmicas da realidade social e mental que circundam os indivíduos afrodescendentes, sobretudo no aspecto que podemos observar a partir de um breve questionamento: de que maneira uma ciência poderia buscar entender o funcionamento psíquico ou comportamental de um indivíduo ou de grupos marcados por séculos de coisificação e discriminação racial, processo este que, quase sempre, teve sua justificação viabilizada pelos componentes epistêmicos que moldavam a forma europeia de pensar e, conseqüentemente, ditavam os direcionamentos da ciência psicológica? Fanon (2008, p. 134), mais uma vez, aparece para auxiliar nessa compreensão:

Cada vez que lemos uma obra de psicanálise, discutimos com nossos professores ou conversamos com doentes europeus, ficamos impressionados com a inadequação dos esquemas correspondentes diante da realidade que oferece o preto. Progressivamente concluímos que há substituição de dialética quando se passa da psicologia do branco para a do negro.

Diante disto, poderíamos pensar: qual seria a solução para esse problema? Uma Psicologia afrocentrada, como sugere Nobles (2009)? Uma “outra Psicologia”? Mas, quanto aos indivíduos que apenas tiveram contato com o Ocidente, poderiam também ser incluídos nessa nova maneira de pensar/fazer Psicologia? São perguntas que, para nós, ainda se mostram complexas, principalmente pelo fato de que, se tivermos de rejeitar ou fechar uma casa em que não somos aceitos, para construirmos outra que, ao mesmo tempo em que nos acolhe, nos permite impedir outros indivíduos de entrar, estamos fazendo algo diferente do que já fora tentado antes?

Pensamos que a solução mais plausível talvez repousaria na ideia de que construir “novas portas e novas janelas para acessar a mesma casa” nos permitirá aproveitar os seus aposentos e suas estruturas, mas, desta vez, de uma forma diferente que nos possibilitaria usar a mesma cozinha que alimentou o pensamento racial para prepararmos receitas que nutrissem um ideal de igualdade e compressão humana entre indivíduos de diferentes grupos racializados. Poderíamos usar a mesma cama sobre a qual repousaram as mentes que trabalharam no desenvolvimento de teorias racistas, para sonharmos com soluções que poderiam beneficiar os grupos socialmente marginalizados, onde a mais simples presença desses elementos oníricos nos possibilitariam, ainda que em um plano surreal, cogitar novas formas de pensar, ser, agir e produzir relações entre indivíduos que não sejam atravessadas pelo fantasma do racismo estrutural e da discriminação racial. Em outras palavras, pensarmos em uma Psicologia mais inclusiva, capaz de tratar a sociedade respeitando a sua diversidade, bem como a maneira como os diferentes fenômenos sociais influenciam a vida dos diferentes grupos. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que busquemos auxílios de outros vizinhos. No caso da Psicologia como ciência, é notório que, por se tratar de uma ciência humana, também possui um estreito relacionamento com outras áreas do saber (como a sociologia, educação, filosofia, história, geografia e a matemática por exemplo) que podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada de fenômenos compreendem a diversidade humana e cultural, a organização social, as educações como mecanismos desenvolvimento, disputas

e dominação social que, por muito tempo, a Psicologia se negou a enxergar de outras maneiras.

Psicologia pura não consegue fazer psicologia, bebendo de fontes da história, da sociologia, da antropologia, da biologia, enfim de uma série de outras áreas do saber para pensar esse corpo que está ali na sua frente, nesse corpo diverso que tem uma série de atravessamentos, você vai entender o quão é importante, né? Pensar racialmente esses sujeitos (P1BA).

Numa Psicologia branca, a gente ainda continua com o currículo branco, a gente ainda continua sem disciplinas especificamente que trabalham essas relações. Até houve uma reunião para mudança do projeto pedagógico do curso de psicologia aqui, mas ainda não foi mudada a grade curricular, então foram inseridas duas disciplinas que abordassem de alguma forma sobre isso, mas não é suficiente, foi uma briga muito grande minha especificamente nesse curso para poder conseguir isso. Eu bato no meu peito pra dizer que foi minha, porque de todas as formas tentaram minimizar disciplinas apesar de ser indicação do MEC mas tentaram botar uma disciplina de Relações Étnico-Raciais como optativa. Eu disse não! Não pode ser optativa, ninguém tem que optar, o aluno de Psicologia não tem que optar por estudar relações raciais ou não, é lá que ele vai entender que a maioria da população é negra, que o Brasil é negro (P2PI).

As falas de P1BA e P2PI nos remetem a uma questão que há muito vem sendo debatida por autores, como Fanon (2008), Nobles (2009), Akbar (2004) e B. Santos (2019), que concordam com uma abordagem que transcenda a lente eurocêntrica e que se integre às diversas vertentes de compreensão do ser humano. Para isso, são necessárias articulações em que, no caso da Psicologia, deverão relacionar seus conhecimentos com outros saberes advindos de outras áreas geográficas e epistêmicas.

Quando se trata da formação de psicólogos e do tratamento da questão racial brasileira, seria pouco provável que a compreensão do funcionamento psíquico do indivíduo racializado e principal vítima do preconceito e da discriminação racial alcançasse algum êxito sem que fossem também analisados e apreendidos, em conjunto, conhecimentos das áreas da Sociologia, da Economia, da Antropologia e de outras áreas que poderiam contribuir de maneira relevante para o entendimento das relações raciais estabelecidas no cerne da sociedade brasileira.

A fala de P2PI nos remete, ainda, a outra questão: uma das principais soluções para os desafios do enfrentamento dos racismos e da discriminação nesses ambientes, sobretudo no que tange às resistências que podem partir das instituições e dos pares que

ainda demonstram resistência a compreender o racismo como um problema social é possibilitar o máximo possível espaços de discussão e debate como a Roda Griô, para que as posições que apoiem e as que são contra o debate racial venham à tona e possam ser ressignificadas através do debate e do conhecimento.

Essa estratégia é uma das bases da teoria de Delgado e Stefancic (2017) que orienta a criação de espaços de discussão como maneiras de compreender e aprofundar a compreensão sobre os fenômenos sociais que influenciam a vida dos membros da sociedade. Como já mencionado, a teoria do racismo crítico proposta pelos autores, possui três pilares que envolvem um amplo debate sobre as questões raciais como estratégia para trazer os racismos à tona para combatê-los, ao mesmo tempo em que se integram os diferentes grupos nessa disputa. Vale rememorar que, no estudo de Jankowski (2022), essa teoria se mostrou eficaz no ambiente universitário no contexto do Reino Unido, mas como se mostram as resistências do combate ao racismo no contexto nordestino brasileiro?

* * *

Voltamos nossa total atenção para outra questão, agora relacionada à realidade que, desde nosso estudo anterior (Silva, A., 2023), nos tem provocado diversas reflexões. O racismo é um fenômeno estático ou dinâmico? Em outras palavras, as práticas deste crime vêm sofrendo evolução à medida que as estratégias de combate se tornam mais eficazes?

Para Bethencourt (2018), os racismos são fenômenos sociais, universais e seculares, que vêm sofrendo várias transformações na sua forma de se manifestar, o que explica o fato de que, em pleno século XXI, a discriminação racial (entendida como um tratamento diferenciado, que determina o tipo e grau de acesso a direitos humanos e sociais entre os indivíduos de uma sociedade, baseado em características físicas ou étnicas) ainda persiste em manter-se atualizada, vitimando milhões de pessoas todos os dias, sobretudo na sociedade brasileira, onde, mesmo sendo um problema estrutural, o debate acerca do racismo ainda é, em alguns casos, tratado como algo inexistente, marcada pelo silenciamento, negação e estereótipos dos grupos racializados, “vestígios deixados pela escravização”. Esses vestígios se materializam, adquirindo diversas configurações de manifestação, entre elas, a de práticas discriminatórias, elaboradas e

mantidas até os dias de hoje (atualmente, de forma encoberta) pelas instituições políticas, econômicas, sociais, religiosas e acadêmicas, grandes precursoras das ideias racistas, durante boa parte da história do país, que fazem desse crime um fenômeno social estrutural e, ao mesmo tempo, institucional, terminando por ser encarado com tanta naturalidade por algumas parcelas da população que, ainda hoje, continuam a negar a prevalência desse tipo de comportamento no Brasil.

Todos esses fatores contribuem para que tenhamos a crença de que vivemos em um país racista no qual não existem racistas, apenas vítimas desse crime (Silva, A., 2023). Essa esquizofrenia social é decorrente de estratégias que fazem com que, diante das práticas de racismo, nossos olhares, quase sempre, sejam majoritariamente voltados para as vítimas, muitas vezes, silenciadas ou culpadas pelas discriminações das quais são o único alvo.

O avanço das ações dos movimentos sociais e grupos organizados, como o Movimento Negro Unificado, e a formulação de dispositivos legais que apresentam, nos seus respectivos textos, elementos que remetem ao racismo, tipificando-o como crime (Brasil, 1989; Brasil, 2003; Brasil, 2013; Brasil, 2012), produziram, além das suas notórias garantias, situações em que, numa manobra de “esquiva”, estruturas grupais formadas pelos indivíduos eurodescendentes (muitos deles fazendo parte de instituições responsáveis operar, aplicar e monitorar as leis) que são beneficiados com privilégios oriundos de uma sociedade marcada pela desigualdade racial, econômica e social, se utilizem de suas posições para que o racismo busque novas maneiras de seguir existindo, de forma mais astuta e dissimulada.

Não queremos invalidar a eficiência ou as intenções das táticas de combate a este crime; no entanto, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, por não se tratar de um fenômeno rígido e imutável, as práticas de racismo parecem ter acompanhado a evolução nas estratégias de desmantelamento dos mecanismos que regem essas condutas e, com isso, também sofreram transformações nas suas maneiras de operar, em muitos casos, se aproveitando das falhas ou ambiguidades nos textos dos próprios dispositivos legais destinados ao enfrentamento desse crime.

B. Santos (2019, p. 165) nos ajuda a pensar essa relação, ao explicar a dinâmica do embate em torno do colonizado e descolonizado, dando ênfase à lógica de que, mais importante do que diferenciar os termos conceituais, os elementos em discussão, é perceber como estes operam e se transformam para continuar atuando: “É por esse motivo

que, na minha opinião, em vez de diferenciarmos colonialismo e colonialidade, deveríamos antes caracterizar as formas diferentes de que o colonialismo e a descolonização têm se revestido ao longo dos tempos.” Com esta provocação, o autor nos possibilita pensar que, no caso do racismo, poderia ser um equívoco encarmos nossas pequenas grandes conquistas como suficientes ou definitivas, sem que estejamos atentos às transformações sofridas na maneira de operar do problema que se combate. Essas transfigurações, muitas vezes, permitem que certas práticas que enfrentamos continuem existindo, mesmo com medidas de combate cada vez mais elaboradas, mas nem sempre tão eficazes.

Quando tratamos do contexto das instituições de ensino, mais especificamente da formação em Psicologia, considerando que, em boa parte da sua trajetória como ciência, contribuiu de maneira massiva para a formulação de justificativas e teorias racistas, somos levados a pensar que, embora existam dispositivos legais que orientem novas práticas, as estruturas institucionais que condicionam a sua execução ainda permanecem imutáveis, em termos de cultura escolar, administrativa e organizacional, elementos de fundamental relevância para a implementação de qualquer lei. Como resultado, o que temos é uma espécie de “cortina de fumaça” que nos conduz a uma falsa impressão de que as leis estão sendo “contempladas” por práticas institucionais, mas que, em sua maioria, são incoerentes e ineficazes, como relatado por P1BA, P1MA e P2BA:

Foi ofertada uma disciplina em outro programa, mas que tinha participação de uma docente do curso de Psicologia que foi afetada pelo Instituto de Saúde Coletiva. O nome da disciplina era Gênero, Raça e Sexualidade em Saúde. Uma disciplina com três grandes temáticas de trinta e quatro horas. E eu ficava assim, eu questionava muito, poxa como é que você quer discutir tantas temáticas superimportantes em uma matéria de trinta e quatro horas? É muita migalha, né? (P1BA).

Assim, você ouve falar que tem algumas pessoas interessadas, mas a formação, ela é muito mais lenta, né? E aí eu me lembro que na discussão do teu mestrado que a gente vai olhar currículo, muito provavelmente hoje continuam os mesmos currículos daquela época e muito lentamente esses currículos vão mudar. Embora exista uma discussão sobre as diretrizes curriculares da Psicologia e um movimento dentro dos congressos nacionais de Psicologia para trazer essa pauta de uma forma mais incisiva, mas currículo muda muito lentamente, não acompanha o mesmo percurso na mesma velocidade social, né? E, no caso da discussão e da cabeça de professor, muda mais lentamente ainda [...] Só que isso muda o corpo discente, então a gente precisa mudar agora o corpo docente. Né? E precisamos mudar as referências. Né? Que seria o tal do projeto pedagógico do currículo. Então só entrar alunos negros no curso não garante que a gente consiga

fazer uma psicologia antirracista, uma psicologia em consonância com a/ com a/ com a população afrobrasileira no Brasil (P1MA).

Na graduação, eu entrei em 2009 e foi o primeiro ano de currículo novo depois da reformulação de currículo do Instituto de Psicologia que se organizaram algumas disciplinas, enfim. Mas que, ainda assim, mesmo pensando nessa nova reformulação de currículo, não teve nada de relações raciais (P2BA).

As situações mencionadas pelos participantes nos permitem pensar de que maneira a mesma situação parece se manifestar de diferentes formas, em diferentes lugares e épocas. No entanto, o que pode ter passado despercebido é que, se avaliarmos alguns pontos, como os estados dos quais os colaboradores relatam suas vivências, perceberemos que estes estão relatando experiências dos seus percursos acadêmicos da Bahia e do Maranhão. Se nos voltarmos para os cursos de Psicologia mais antigos do Nordeste, perceberemos que o curso da UFBA aparece como mais antigo, fundado em 1968, e o da UFMA é o sexto mais antigo, iniciado em 1991.

Ora, quando verificamos algumas resoluções, como a Resolução CFP n. 018/2002 (CFP, 2002), a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), a Portaria CNE/CP n. 1/2004 (Brasil, 2004) e tantos outros dispositivos voltados para a orientação da importância de se abordar a questão racial nos currículos, além de orientações ao profissional de Psicologia no debate desta questão, percebemos que o teor dos relatos dos participantes não condiz com a expectativa que tendemos a gerar sobre a formação em Psicologia, todas as vezes em que nos deparamos com os textos de cada um dos dispositivos legais mencionados.

Além do mais, as situações mencionadas pelos participantes são apenas algumas entre inúmeras provas de que, na tentativa de se conservar e se manter operantes, as antigas práticas e crenças que sustentam essa lógica, o racismo se utiliza de sua vertente estrutural e institucional para encontrar ou até mesmo produzir “brechas” para se esgueirar e, a partir das incompletudes nas recomendações oficiais, conseguir continuar operando sem que sofra repreensões legais, já que, para todos os efeitos, essas instituições ou pessoas estão “cumprindo a lei”. Essas mesmas constatações já foram discutidas em trabalhos anteriores (Leal, et al. 2024), no entanto, chamamos a atenção para o fato de que, em alguns casos, o silenciamento e epistemicídio nem precisam ser encobertos, eles simplesmente atuam livremente, como demonstram P1BA e P1PI:

Mas acho que assim, a cereja do bolo assim pensando, é a não oferta desses/dessas disciplinas, né? (P1BA).

Eu tenho um tópico na minha tese que fiz, são ausências que fissuram presenças. Então, é a partir das fissuras dessas ausências que a gente vai procurar ter um espaço (P1PI).

Como já havíamos relatado, não é unânime a presença de disciplinas que abordem a temática racial nos cursos de formação de psicólogos. Aqueles que ainda oferecem, seja por força da lei ou pela luta de grupos organizados, impõem suas formas de resistência. Mesmo assim, entendemos que a presença dessas disciplinas pode, sim, ser considerada uma vitória, mas que marca somente parte da luta, uma vez que, depois de vencer os desafios colossais impostos pelas barreiras burocráticas que impossibilitavam a presença desses componentes curriculares, essas disciplinas precisam resistir ao mesmo inimigo, porém em uma outra configuração: a crença e os imaginários raciais perpetuados ao longo da formação engessada em valores eurocêntricos dos agentes responsáveis por lecionar esses conteúdos e que, por algum motivo, não possuem consciência da sua relevância social, humana, política e ética. Referimo-nos aos professores.

A gente precisa ser muito sério e radical no mais significativo sentido do termo. É preciso ter uma disciplina? É. Mas para além da disciplina todas as disciplinas precisam abordar. Os professores, eles precisam voltar para a sala de aula e fazer formação. Sabe? As instituições precisam produzir informação para esses professores, para esses docentes. Obviamente que têm as iniciativas aí, né? Pontuais, pessoais, né? Que vão se esforçar, mas isso precisa também partir de uma iniciativa institucional. Como nós vamos implementar, efetivar a lei aqui, se a concepção do meu quadro de profissionais continua a mesma? Aí, é brincar de combater racismo, sabe? É vestir a prática do como é? Somos todos antirracistas, mas estou figurando, sabe? Só figurar em novembro, sabe? então as instituições reguladoras, elas ainda deixam muito a desejar (P1BA).

O que eu estou te falando é que independente da disciplina que eu vá ministrar eu sempre vou arrumar brecha para mostrar o quanto que a questão racial é importante nessas discussões. Por que eu faço isso? Porque não há discussão nenhuma na universidade sobre isso. Então se não há eu vou falar de relações de trabalho vou. Certo? É importante falar e vou falar. Mas eu vou falar também disso aqui que não / ninguém fala e que é importante falar também (P2PI).

As falas de P1BA e P2PI nos permitem enxergar com mais nitidez a dimensão estrutural do racismo brasileiro, cuja característica de quase onipresença possibilita que toda e qualquer tentativa de enfrentá-lo seja quase que imediatamente bombardeada de

todos os lados, ao mesmo tempo em que indica a maneira como as estratégias de resistência muitas vezes precisam partir dos mais interessados e, sendo estes professores, precisam dispor dos meios que possuem para agir diante das injustiças institucionais, seja por mecanismos do próprio sistema, seja por parte dos indivíduos que operam pelo e sob o sistema. Para nós, os docentes possuem um papel crucial no desenvolvimento do interesse ou, pelo menos, no incentivo dos alunos para que consigam superar a ignorância epistêmica e que, de uma vez por todas, sejam capazes de enxergar a Psicologia por outras concepções não eurocêtricas.

A galera falava muito ‘nossa, sua dissertação é muito inovadora’. E eu pensava nossa: por que você fala isso? Em 1992, Cida Bento estava falando sobre isso, na PUC São Paulo. Eu nasci em 1991. Você vem dizer que minha dissertação, que vai ser feita em 2019, é inovadora? É desrespeito com essa garra. Mas, eu ainda sinto essas ausências. Não acho que eu preciso ser o Martin no Robin Hood negro e dizer, vou salvar o Wakanda forever na academia. Durante um tempo, eu sonhava com isso, que talvez fosse suficiente, mas depois de entrar na academia eu desanimei. (PIPI).

As falas de PIPI nos remetem a um “antigo novo problema”, ao mesmo tempo em que nos permitem realizar alguns questionamentos: afinal, o verdadeiro desafio em desenvolver práticas educativas voltadas para a compreensão da questão racial brasileira estaria na “ausência” de novas bibliografia ou na nossa incapacidade de conceder aos artefatos que já foram produzidos o *status* de materiais relevantes? Essa situação se deve à nossa dificuldade de reconhecer e valorizar os intelectuais afrodescendentes ou à eficácia e à astúcia do mecanismo voltado para a seu apagamento ou desvalorização? O não reconhecimento é tão menos perigoso ou violento do que a desqualificação? Esses questionamentos, imbuídos de indignação, revelam algo que muitas vezes não paramos para analisar. Referimo-nos à ideia de que, enquanto estamos discutindo os prós e os contras acerca dos verdadeiros motivos das nossas agruras ou buscando incessantemente identificar quais os pilares dos problemas que resultam nos nossos diversos impedimentos, deixamos de olhar para o óbvio que, no caso do combate ao racismo, seria a possibilidade de não apenas reconhecermos o que já alcançamos até aqui, mas de usar isso diante dos problemas atuais.

Embora já tenhamos, com semelhante indignação, expressado essa mesma lógica, consideramos que cabe chamar atenção para a maneira como esse sistema de negação produz uma cegueira epistêmica que somente dificulta que, no contexto de formação

profissional e acadêmica, sejamos capazes de enxergar a importância das nossas próprias experiências e, com isso, nos debruçemos para desenvolver possibilidade de intervenção. Não seria justamente isso uma das indicações sugeridas por Nelson, Adams e Salter (2013) na *Marley hypothesis*? De que esse desconhecimento histórico e epistêmico acerca da escravização e do racismo como fonte das atitudes preconceituosas não só fomentam a incapacidade de se refletir sobre o problema como produzem comportamentos que reverberam na vida das vítimas e dos agressores? Essa situação poderia ser enfrentada de que maneira, se não através do letramento racial, no contato direto com intelectuais e suas obras ou, ao menos, ouvir o que têm a dizer os movimentos sociais engajados nessas questões? Diante disto, pressupomos que, quando privamos os indivíduos que se encontram em um processo de preparação profissional deste tipo de reflexão em sua formação acadêmica, estamos, na verdade, indo de encontro à ideia de uma educação experiencial que tem sido corroborada por diversos autores (Landry, 1989; Robim, 1991; Cavaco; Reis, 2016; Cavaco, 2022). Quando negamos este contato, extirpamos sobretudo dos afrodescendentes (e não afrodescendentes também) a possibilidade de identificação com o problema e, com isso, estimulamos o desinteresse na sua possibilidade de ação diante das questões sociais que assolam toda a sociedade. Embora consideremos que o ideal seria que esta consciência fosse desenvolvida por todos os grupos sociais racializados, ainda assim, o primeiro passo poderia se basear na hipótese de imaginarmos que, seria muito pouco provável, termos êxito em estender essas lógicas aos brancos sem que antes fôssemos capazes de possibilitar o desenvolvimento do sentimento de engajamento no combate ao racismo aos próprios afrodescendentes, maiores vítimas desse crime.

Então, eu fui conhecendo também literaturas, né? Autores e autoras negros e negras que eu nunca tinha ouvido falar na graduação. Então pensar numa referência por exemplo de *Pele negra e máscaras brancas*, de como a gente não estuda isso na graduação. É um livro que é fundamental para a gente entender a construção e o processo de tornar-se negro e do impacto disso na diáspora, né? Então, às vezes, é inadmissível, né? Quando a gente passa a conhecer e vê. Como eu não vi isso na graduação? Então, depois de ler *Pele negra*, como não ler *Tornar-se negro*, de Neuza? Como não ler Cida Bento? [...] Então, não dá para a gente só ir principalmente para essa Psicologia que é elitista, que é positivista, enfim. Eu acho que a gente já está num outro patamar, né? Do campo da psicologia que é importante dizer isso também assim. Que não dá mais para a gente dizer que não tem produções. Não dá mais para a gente dizer que não tem gente falando sobre isso. Se não está estudando, se não está aprofundando sobre isso, se não tem relações raciais na graduação de Psicologia é porque não querem. É porque é

estratégico não ter. Não dá mais. Não dá mais para a gente ficar com esse assunto de que não tem ninguém para dar essa disciplina, que não sabe onde procurar, isso é preguiça, é querer não procurar, é uma escolha política que fazem para que não se estude sobre isso (P2BA).

Embora a fala de P2BA faça menção às ausências propositais que se materializam na vontade de alguns grupos de que esta situação permaneça, no contexto das instituições de ensino não tem sido diferente, uma vez que, como afirma Fanon (2008), é nesses lugares que também se aprende o racismo. Em consonância com essas ideias, Santos (2019) afirma que estas instituições de ensino, quando voltadas para estabelecer e introjetar crenças que remetem à dominação e à discriminação racial, são extremamente eficazes, uma vez que controlar o pensamento é controlar a alma.

Temos visto, com incômoda frequência, diversas tentativas de se implantar disciplinas ou pontos de discussão nas instituições de ensino que possibilitem a promoção do debate da temática racial terem seus esforços frustrados ou atrapalhados por indivíduos (ou grupos de indivíduos) que fazem parte do próprio sistema, seja por ignorância, seja por convicções a favor do racismo. Para nós, esse comportamento nada mais é do que o reflexo dos séculos em que essas mesmas instituições produziram, em larga escala, teorias que apoiavam e buscavam justificar a racialização de seres humanos, assim como a classificação dos grupos racializados entre superiores e inferiores.

No entanto, quando nos referimos a indivíduos que atuam sobre um sistema, também devemos levar em consideração a ação de outras instâncias “mais organizadas” com o mesmo propósito e é por isso que podem deter poder (advindo do estado ou mesmo de grupos organizados) suficiente para “desequilibrar” o jogo, cujas influências podem ser contra ou a favor do racismo e, por esse motivo, as direções das suas ações devem ser observadas com atenção. Referimo-nos as pessoas que atuam nos órgãos reguladores que, muitas vezes, não só influenciam, mas determinam a maneira como a formação e a atuação profissional devem ocorrer nos seus mais diferentes contextos. É sobre o desempenho desses indivíduos nessas instituições que discutiremos no eixo a seguir.

6.3 EIXO 3 – DA ATUAÇÃO FORMAL DOS INDIVÍDUOS QUE ATUAM NOS ÓRGÃOS REGULADORES

Neste eixo, debruçamo-nos sobre um questionamento que, para nós, soa um tanto repetitivo, principalmente quando insiste em retornar diante das nossas empreitadas acadêmicas. Como pesquisador do campo da formação de psicólogos no contexto das relações raciais, a pergunta que permanece é: quanto aos órgãos reguladores, qual a sua atuação e como esta é percebida, em termos de eficiência e eficácia? Por órgãos reguladores, entendemos não apenas as instituições relacionadas ao ensino, mas também as organizações que possuem influência na formação e na prática profissional dos psicólogos, como é o caso dos Conselhos Regionais de Psicologia - CRPs e do Conselho Federal de Psicologia - CFP. O “apoio” dessas instituições poderia fortalecer ainda mais as mudanças necessárias no campo acadêmico e profissional, no que tange ao debate das questões raciais, mas, para isso, seria necessário que iniciássemos uma ampliação de consciência do que esperamos do perfil profissional do psicólogo, tendo como principal argumento a necessidade do desenvolvimento da aptidão laboral e humana voltada para a compreensão e intervenção de grupos racializados que leve em consideração a configuração social do país onde essas pessoas irão atuar.

É necessário racializar a atuação profissional, ter uma postura crítica e epistemológica que se afaste e combata essa forma colonial de pensar, de saber, né? Porque há o fator raça, ele está aí operante a todo momento, a todo momento em qualquer lugar, né? Em todas as relações [...] então, assim, quando esse debate não aparece porque está falando de Psicologia Hospitalar isso não precisa. Porque o marcador que está ali operante é o marcador universal branco que não está de fato servindo, produzindo um serviço que seja destinado à população na sua diversidade, independente se somos 56% da população brasileira, independente se somos 70% das pessoas dependentes que utilizam o SUS (PIBA).

Grosfoguel (2016) chama atenção para o fato de que o pensamento eurocêntrico, quando considerado o único viés de compreensão de diferentes realidades sociais, mostra-se insuficiente. No entanto, na tentativa de encobrir essas limitações, estabeleceu-se, nas instituições de ensino e formação que possuem como única lente epistêmica e estrutura organizacional os saberes advindos exclusivamente das teorias ocidentais, uma postura que, ao invés de conceber novas fontes e formas de conhecimentos não europeias

produzidas no cerne dos grupos racializados e marginalizados, criou barreiras e dispositivos de natureza excludente, encarregados de estabelecer e conservar diversas formas de silenciamentos, negações e desqualificações dos autores e autoras cujas obras nos permitiriam apreender concepções não eurocêntricas de compreensão e análise da realidade social.

Em grande parte dos casos, conseguimos verificar o importante papel dos movimentos sociais como frentes de luta e reivindicação de direitos, sobretudo na cobrança de ações que promovam o debate racial dentro das instituições reguladoras, como afirma P1BA:

[...] sobre a atuação dos órgãos reguladores, eu acho que a atuação dos movimentos sociais, das pessoas ativistas, pesquisadoras, negros e negras refletiu positivamente na atuação dos órgãos reguladores. Então, não existiria comissão de direitos humanos, não existiria comissão de Psicologia e Relações Ético-Raciais, não existiriam grupos de trabalho, não existiria o Manual de Referências Técnicas, não existiriam as resoluções se não fossem essas pessoas. Se não fossem essas pessoas militantes tensionando e pautando os órgãos reguladores, então eu acho que a gente tem avançado muito em relação a isso.

Como resposta às infundáveis investidas dos movimentos sociais e grupos organizados, os órgãos reguladores terminam por se utilizar de estratégias contemplativas, as quais, em teoria, até podem indicar algum “interesse” em tratar das questões pautadas pelos grupos racializados, mas, na prática, nos dão a impressão de que estão mais preocupados em mostrar que estão “cumprindo o combinado”, mesmo que as ações empregadas para esse objetivo dificilmente culminem em resultados verdadeiramente efetivos e eficazes.

Nessa escola, nessa faculdade e nesse curso é muito ínfimo, é muito insuficiente pela própria estrutura que a raça produz sociedade. Então o MEC, e não apenas o MEC, né? Assim, é vergonhoso pensar isso porque o MEC, há outras estruturas reguladoras da educação, na Psicologia a gente tem o órgão que é a ABEP que é a Associação Brasileira de Ensino e Psicologia que ela não tem um poder deliberativo a respeito dos currículos e esse debate sobre relações raciais, sobre a mudança de currículo ele já aconteceu? Sim. Mas eu não acho que ele acontece com a envergadura que ele precisa acontecer. É muito ínfima, e aí a gente não pode deixar de pensar o próprio racismo institucional, né? (P1BA).

MEC eu não vou nem falar, né? Mas ainda tem muita coisa, as grades, né? E aí é literalmente grades, né? Que a gente é preso. As grades da

Psicologia, elas são não sei se mudou, né? Porque eu também tô fora da graduação, não sei, né? Eu sei é que é muito movimento dos próprios professores negros que estão lá dentro e vamos fazer aqui lançar uma disciplina não sei se é eletiva, mas optativa alguma coisa porque não tem, mas antigamente era pior. Eu acho que agora tem um movimento maior, mas o MEC ainda precisa rever muita coisa no ensino da Psicologia na Psicologia nas Relações Raciais mesmo que a gente tenha as leis mesmo que a gente tenha avançado tanto nas discussões ainda não está bom, na minha concepção, ainda precisa avançar muito mais (P2MA).

As falas dos participantes remetem ao que já havíamos salientado em outro estudo (Silva, A., 2023). Na ocasião, questionávamos como o racismo institucional se manifesta pelo viés burocrático dos lugares onde historicamente produziram-se conhecimentos contrários às causas antirracistas. Tais vestígios se confundem com a própria memória dessas instituições, assim como a mentalidade de alguns indivíduos que as compõem.

No entanto, não é de agora que instituições burocráticas que exercem uma considerável influência na vida dos indivíduos são utilizadas para fins ideológicos, visando beneficiar ou manter os privilégios de um único grupo social. Nascimento (2016) aponta como as casas legislativas do Brasil foram utilizadas para impedir a entrada dos africanos e asiáticos, à medida que facilitavam a entrada de europeus, com a finalidade de embranquecer a população. Alberto (2017) também explicita que atitude semelhante foi utilizada por casas legislativas para barrar a entrada, em larga escala, de americanos afrodescendentes em território brasileiro, sob a justificativa de que a presença dessas pessoas poderia ameaçar a paz social alcançada pela nossa “democracia racial”. Essas estratégias seguem à risca uma estrutura racista que já foi descrita por Almeida (2019), porém, se levarmos em consideração que os relatos de P1BA e P2MA possuem um teor semelhante e que as concepções partem de locais geográficos diferentes, somado ao fato de esses participantes possuírem o menor tempo de formados em relação aos outros colaboradores deste estudo, temos evidência para afirmar que essas impressões foram elaboradas a partir de uma experiência recente e que podem refletir, ainda que de maneira parcial, a realidade atual.

Nossa intenção não é invalidar o que já foi feito, pelo contrário, partimos do princípio de que, quanto mais ações tivermos, melhores as chances de conseguirmos produzir resultados mais significativos no que tange aos avanços da conscientização da importância de tratarmos a questão racial em todas as esferas da educação. No entanto,

não podemos cometer a prevaricação de não apontar as diversas contradições ocorridas dentro dos órgãos que, por um lado, se dizem antirracistas; mas, por outro, continuam mantendo as relações de poder e discriminação que, conseqüentemente, contribuem para a negação da representatividade do afrodescendente como membro da sociedade brasileira e, com isso, a indiferença perante suas demandas humanas, sociais e educativas.

Entendemos que, sendo o MEC o mesmo órgão que produz e regulamenta o currículo e estratégias de ensino, não seríamos acusados de cometer excesso de otimismo se esperássemos que este órgão também pudesse atuar de maneira eficiente e eficaz na fiscalização do não cumprimento das suas próprias regulações. No entanto, o nosso questionamento é: o que acontece com quem não segue as leis voltadas para a integração dos conteúdos relacionados à questão racial brasileira? Ora, se não há a aplicação explícita de sanções para quem descumpra a recomendação de uma lei ou resolução, qual o sentido de cumpri-la? Outro ponto que gostaríamos de ressaltar é que, por fazerem parte da estrutura que compõe a sociedade, esses órgãos tendem a sofrer influência dos interesses dos grupos dominantes e, muitas vezes, esses mesmos grupos compõem outras instituições que também estão ligadas ao ensino e profissionalização da Psicologia, como é o caso dos conselhos profissionais. Quando voltamos para a atuação dos conselhos de Psicologia, por exemplo, principal órgão regulador da profissão, também podemos notar certas contradições no que se refere ao combate da questão racial que, geralmente, fica a cargo de grupos de trabalhos que, normalmente, se constituem de esforços individuais ou coletivos de indivíduos diretamente ligados à causa racial.

Se você pensar na estrutura do próprio Conselho em Psicologia produz racismo [...] ir para o próprio Conselho Federal, e querer saber quantos profissionais pretos tem, quantos pardos são, quantos amarelos são, quantos brancos e indígenas são. Esse dado, ele vai estar lá desatualizado. Porque essa pergunta raça / cor, ela é obrigatória. Por lei, mas ela não é coletada (P1BA).

Eu acho o nosso Conselho, o CRP 21 um dos mais desmobilizados politicamente. Seja politicamente para a esquerda ou para a direita. Ele tenta se autodefinir apolítico, mas não tem como ser apolítico no contexto que a gente vive. Se você diz que não somos na direita e na esquerda, você pende para o lugar majoritariamente, que é a supremacia branca. Você nega a existência de racismo, nega a existência de LGBTfobia, nega a existência de classismo, de machismo. Então, o CRP21 é muito desmobilizado, é muito capenga de formação política, eu percebo ainda, de instigação política histórica, eu sinto vergonha desse nosso CRP, porque eu já tive experiência com CRP de Brasília, né, o DF, da Bahia, e é uma outra pegada, sabe, assim, comissão de

direitos humanos, comissão étnico-racial. Aqui a gente não vê um evento (P1PI).

No ano de 2022, o CFP promoveu um prêmio Virgínia Bicudo, né? Que era para você mandar artigos e eles iam selecionar os melhores artigos para entrar nessa revista da premiação da Virgínia Bicudo. Virgínia Bicudo foi uma profissional extremamente importante na trajetória da Psicologia. E achei importante o movimento da Psicologia e reconhecê-la sabe, assim, o movimento do Conselho Federal de Psicologia em reconhecer Virgínia Bicudo, em fazer esse prêmio. Eu, inclusive, mandei um artigo e ele foi selecionado, recebi uma premiação, é um reconhecimento de um excelente trabalho que foi enviado. E aí eu fiquei bem feliz, assim, por essa conquista. Mas eu, assim, bem feliz pelo movimento da Psicologia, né? Do CFP, também fiquei feliz por publicar lá. Mas, logo após, o próprio CFP faz um levantamento de profissionais que são extremamente importantes para a Psicologia. Então, lá os teóricos que são extremamente importantes para Psicologia são pessoas brancas. Virgínia Bicudo estava lá? Não. Tu acabou de dizer que Virgínia Bicudo é importante. Tu acabou de lançar um prêmio, um prêmio nacional Virgínia Bicudo. Tu está dizendo que é importante, e depois tu faz um *ranking* de pessoas / de teóricos que são importantes da Psicologia, aí tu nem cita Virgínia Bicudo? Então, assim é contraditório porque é isso que eles são, é isso que a Psicologia é. É isso que esses órgãos são. Contraditórios. Uma sociedade que é racista não consegue esconder o racismo o tempo todo. Olha como eu não sou racista, eu sou antirracista, diz que não é, mas quando vai na prática que é a hora de mostrar, que é a hora de agir, que é hora de colocar. Não coloca, não reconhece (P2PI).

Os relatos de P1BA, P1PI e P2PI expressam, diremos nós, em certo tom de indignação, as experiências com as entidades reguladoras da Psicologia que, por “pura coincidência”, foram as mesmas que publicaram as referências técnicas sobre a atuação dos psicólogos diante das questões raciais, em 2017, e, antes disso, a Resolução n. 018, em 2002. No entanto, o que dizer de uma ciência que nasce atrelada a ideais racistas ou que, pelo menos, por boa parte da sua história recente apoiou estudos, concepções e movimentos em favor do racismo no Brasil?

Como já salientamos em outro trabalho (Silva, A., 2023), somente na sua história recente, a Psicologia vem tentando, ainda que por influência dos movimentos sociais, intelectuais e profissionais afrodescendentes e não afrodescendentes sensíveis à causa da ética, justiça e também das injustiças históricas cometidas contra seres humanos, exorcizar os fantasmas da discriminação e do racismo que ainda insistem em assombrar o passado e o presente da ciência psicológica. Não somos levianos a ponto de negar que muito vem sendo feito, mas a pergunta que deveríamos fazer é: o que está feito é o

suficiente? Nós achamos que não! E podemos nos apoiar na evidência empírica advinda das falas dos participantes e das nossas próprias vivências pessoais e profissionais para afirmar que, no contexto do Piauí, ainda há muito o que fazer e o que desfazer.

Entendemos que a comparação que P1PI faz é legítima e sincera e não teve a intenção de desrespeitar os gestores do órgão do seu estado, mas concordamos que é necessário que haja um posicionamento político que não se limite a posições partidárias, mas que seja capaz de unir mesmo os indivíduos com diferentes concepções políticas em prol de um problema comum a todos, o racismo.

Os relatos de P1BA e P1PI parecem demonstrar que, apesar de se tratar de instâncias estaduais, esses órgãos possuem suas características específicas, muitas delas marcadas pelo grau de atuação dos movimentos e dos intelectuais nas reivindicações, o que faz com que haja locais mais avançados do que outros em relação a algumas pautas. Isso, nós entendemos. O que ainda não conseguimos entender é o fato de que ambos os relatos parecem convergir, em alguns pontos, o que indica que, mesmo em diferentes regiões, esses órgãos parecem seguir uma mesma estrutura organizacional, o que pressupõe a existência de uma influência da sua instância maior, ou seja, da esfera de regulação Federal. Poderíamos ser otimistas, pensando que, uma vez que essas preocupações alcançassem pessoas que atuam na instância maior, sendo esta componente central para a coordenação das instâncias regionais, bastaria a vontade e a determinação dos indivíduos que a compõem para que as atitudes antirracistas, antidiscriminatórias e antimachistas se espalhassem rapidamente por todo o território nacional e é justamente neste ponto que somos retirados violentamente do nosso sonho, já que as falas de P2PI soam como um “banho de água fria”, uma vez que, no caso da ação de apoio e reconhecimento de uma mulher afrodescendente, toda a contradição é explicitada e ainda documentada para quem quiser ver. Isso nos leva a questionar se ainda somos um país de racismos sem racistas ou se já superamos o receio e estes já não mais sentem a necessidade de esconder-se de si mesmo.

No entanto, não podemos cometer o mesmo erro para o qual anteriormente alertamos outros para que não cometessem. Apesar do teor dos relatos e da nossa compreensão de que é necessário que avancemos cada vez mais no combate ao racismo, não podemos cometer o mesmo crime que acusamos os nossos agressores e tampouco de se ater ao alerta presente na reflexão: *throw out the baby with the bathwater* (Jogar fora o bebê junto com a água do banho), já que, apesar dos desafios, ainda podemos nos

esperançar com as nossas conquistas sem correr o risco de nos satisfazermos total e definitivamente com elas, mas, ainda assim, devemos reconhecer o que já foi feito até aqui:

A gente também ajudou a criar o / a Comissão de Relações / a Psicologia e Relações Raciais do Conselho Regional de Psicologia aqui do Maranhão. Também não tinha, propus demoraram um pouco, mas aceitaram e aí tem a comissão, né? A comissão tem atuado de uma forma bem efetiva e um dos produtos que a gente conseguiu, eu não faço parte da comissão, mas tô sempre, né? Também ali trabalhando junto. Um dos produtos que a gente conseguiu com a comissão que é que vai sair agora no dia do psicólogo, né? É um livro sobre Psicologia e relações raciais no Maranhão (P1MA).

O que acho que a gente ainda precisa avançar é nas instituições de ensino. É nas IES. É sobre essa perspectiva dentro dos cursos de Psicologia, nos cursos da área de saúde, né? Sobre esse ponto. Foi um pouco mais rápido em relação a isso, mas enfim é o que eu tenho pensado assim. Eu acho que a gente tem um Conselho Federal de Psicologia que é extremamente atuante nesse ponto específico, obviamente que tem suas limitações, né? E as críticas a esse ao Conselho, mas que nesse ponto a gente tem avançado muito para a gente ter respaldo técnico sobre isso (P2BA).

Nas falas de P1MA e P2BA, podemos observar um contraponto interessante e, ao mesmo tempo, retomar o entusiasmo e a esperança que nos ajude a compreender que, apesar de estarmos a passos lentos, estamos avançando. No entanto, se observarmos o conteúdo dos relatos dos participantes P1MA e P2BA, notaremos que as conquistas ainda parecem depender majoritariamente da presença e da atuação dos intelectuais interessados na causa racial. Nesse caso, os indivíduos pertencentes ao grupo que, talvez pelo fato de ser uma das principais vítimas do racismo, tenham conseguido em uma maior escala despertar uma consciência que os incentive a tratar o racismo como um problema social grave e que deve ser combatido através de ações efetivas. Tudo isso nos leva a levantar mais uma questão: o que aconteceria se esta consciência também se estendesse aos outros grupos sociais? Quais seriam os efeitos de uma crença unânime de que o racismo, além de ser um problema dos afrodescendentes e, por estes serem maioria da população brasileira, devesse ser tratado como um problema social e conseqüentemente, uma pauta fundamental em todas as esferas da sociedade? E se, diante das evidências de um racismo estrutural, pudéssemos construir juntos um projeto de transformação social por meio da formação profissional em todas as áreas comprometidas em criar uma

sociedade onde o antirracismo seja também estrutural? Pensamos que, para que esta ideia seja iniciada, precisamos, em primeiro lugar, nos comprometer com a preparação das novas gerações de profissionais da Psicologia (e de outras áreas) para que, através da educação, possamos transformar, cada vez mais, a realidade atual.

6.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Até aqui, concentramo-nos nos relatos subjetivos dos participantes do nosso estudo. Partimos de uma apresentação das falas, à medida que as correlacionávamos com algumas das teorias discutidas nos capítulos anteriores, e que, em alguns momentos, se cruzavam com as nossas próprias experiências pessoais e profissionais. Através dos três eixos desenvolvidos a partir das leituras de Du Bois (2021), Fanon (2008) e outros autores que compuseram a base teórica do nosso trabalho, juntamente com o teor dos conteúdos presentes nas falas dos participantes, e que seguiram uma estrutura de acordo com nossos objetivos de pesquisa, debruçamo-nos sobre as experiências dos participantes a fim de trazer à tona não apenas as concepções que tinham do racismo no Brasil, mas também suas impressões e anseios sobre estratégias utilizadas e dos desafios de continuarem lutando contra esse problema social. Também avaliamos a maneira como é entendida a atuação das instituições e dos indivíduos que atuam nos órgãos reguladores, para que pudéssemos formular questionamentos e continuar pensando em diferentes maneiras de avançarmos, cada vez mais, no desenvolvimento de ferramentas que nos auxiliem nessa empreitada. O teor das discussões realizadas em torno das falas dos participantes, nos permitiram pensar na possibilidade de fazer das experiências grupais e individuais, juntamente com a presença de intelectuais, que quando somadas aos conhecimentos teóricos que tratam a questão racial, pudessem fazer do combate ao racismo (um tema de alta relevância social), um elemento formativo capaz de contribuir para a construção de uma política de educação para saúde social. É o que discutiremos a seguir.

7 A QUESTÃO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS: POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE SOCIAL

Neste capítulo, buscamos refletir de maneira incisiva sobre como a função educativa que a implantação de uma abordagem mais explícita e diretiva da temática racial no contexto da preparação profissional de psicólogos poderia abrir caminhos para que pudéssemos pensar o combate ao racismo dentro dos processos formativos de diversas áreas do saber (que não se limitam à Psicologia) como uma política de educação e saúde social. Para isso, abordamos algumas características do racismo brasileiro e a sua histórica e estreita relação com a Psicologia, no Brasil. Em seguida, apresentamos argumentos que se apoiam não somente nas evidências científicas ou documentais apresentadas cuja função é avigorar nossa tese de que **o contato com espaços de discussões ativas, que levem em conta as experiências e a realidade social dos indivíduos, promoveu nos participantes da pesquisa, aprendizagens colaterais, cujos efeitos produziram uma consciência de possibilidade de ação, motivando a materialização de ações efetivas contra o racismo**, mas também na crença de que somente através da educação poderíamos fazer do combate ao racismo uma política de saúde social, por meio da qual o psicólogo teria um papel contribuir na maneira como os indivíduos entendem, enxergam e interagem no mundo, tornando-os mais conscientes das suas escolhas e do seu papel no combate a um crime que afeta e adocece toda a sociedade.

7.1 CONTEXTUALIZANDO O RACISMO BRASILEIRO

É manifesto que a questão racial no Brasil aparenta ser um fenômeno diferente do que vem sendo descrito em outros países do mundo onde foi utilizada, criminosamente, a mão de obra africana escravizada. Nossa afirmação não se apoia somente no fato de que o Brasil foi um dos últimos países a “abolir a escravidão”, mas também em todos os desdobramentos sociais ocorridos depois da assinatura da Lei de abolição, considerada, por nós, uma quimera que serviu para marcar o início de outras modalidades de dominação contra esses povos e seus descendentes. Entendemos como ilusória, pelo fato de que, com a proliferação formal da “escravidão” (termo que consta na Lei de 1888) nos moldes tradicionais, a falta ou pouca efetividade de medidas de suporte ou de políticas de integração possibilitaram a continuação, sob novas roupagens, da lógica por trás da “escravização”. Esta lógica é composta de um sistema complexo sustentado por

elementos dissuasivos e persuasivos, muito semelhante aos comportamentos de esquiva apresentados na Psicologia Comportamental (na tentativa de ter acesso ao estímulo reforçador, ao mesmo tempo em que evitamos as consequências do estímulo aversivo, criam-se outros comportamentos que possam, de alguma maneira, evitar a punição e acessar o reforço), e que contribuíram para que o impedimento brusco de uma forma de manifestação do fenômeno da escravização tivesse como desdobramento o surgimento de outras maneiras de manter as relações de dominação e hierarquia entre os grupos sociais racializados dentro do país. Isso nos leva a pensar que, por essa ótica, a tão utopicamente celebrada abolição nunca tenha se realizado de maneira efetivamente concreta; ao invés disso, o que houve foi a inovação das práticas de cometimento desse crime.

Para que possamos compreender melhor a problemática que envolve a questão da abolição do sistema de escravização brasileiro, é necessário que voltemos à nossa afirmativa inicial, no que tange à situação “atípica” do Brasil diante da questão racial que, por sua vez, também se apoia em outros elementos também utilizados como mecanismos de diferenciação entre indivíduos. Nesse sentido, voltamo-nos para três dimensões consideradas, por nós, como centrais nesse tipo de discussão: **político-social, econômica e educativa**. Essas esferas situam-se em diversas realidades e, ao serem utilizadas em favor da manutenção das hierarquias de grupos sociais, quase sempre desembocam em condutas excludentes e discriminatórias contra os indivíduos pertencentes a grupos de menor valor social, que, no contexto da escravização brasileira, tinham (e ainda têm) como alvos majoritários os descendentes dos povos vítimas do sistema escravagista, além de outros grupos socialmente marginalizados.

As duas primeiras dimensões podem ser mais bem compreendidas, quando nos debruçarmos sobre o processo histórico, político e econômico que possibilitou ao sistema de escravização não apenas se instalar, como também se estabelecer de maneira tão profunda no cerne da cultura do país, a ponto de confundir as mentes menos atentas que, em muitos casos, terminam por naturalizar as concepções representativas dos grupos descendentes dos povos submetidos a condições de sub-humanidade e dos grupos considerados dominantes e superiores. Discutimos essas nuances à luz de alguns autores que abordam os elementos constituintes da escravização e as estratégias empregadas para fomentar as justificativas utilizadas por esse sistema, no contexto brasileiro.

O terceiro elemento diz respeito à maneira como o processo educativo formal institucionalizado contribuiu para a justificação e para a naturalização da lógica de hierarquização racial brasileira. Utilizamos como foco a contribuição da Psicologia como

ciência e como uma das principais colaboradoras para o reforçamento das teorias que apoiaram o racismo no Brasil. Destacamos o psicólogo como agente capaz de auxiliar o indivíduo (ou grupos de indivíduos) a realizar transformações na sua cognição social. Por cognição social, compreendemos um conjunto de crenças, comportamentos e atitudes presentes na vida dos sujeitos pertencentes a um grupo social, correspondendo ao grau de consciência da realidade social a que cada pessoa ou grupo está submetido.

A partir das ideias que se referem aos objetos de estudo e possibilidades de atuação do psicólogo, propostas por Coll, Marchesi e Palacios (2007), Bock, Furtado e Teixeira (2008) e Goulart (2015), que apontam a educação como uma das principais áreas de atuação profissional, entendemos que esses autores concordam de maneira unânime que os conhecimentos da ciência psicológica são indispensáveis na compreensão do fenômeno educativo.

Diante dessas afirmativas, podemos inferir que, ao nos depararmos com um processo que possibilita a mudança de repertório comportamental e transformação (seja pela ampliação ou substituição) do sistema de crenças de um indivíduo ou de um grupo, decorrente de um método de conscientização intermediado por um agente facilitador, estamos perante um processo de educação? É com essa compreensão que elaboramos a questão de que, sendo o psicólogo um agente responsável por promover a ampliação da consciência social por meio da análise, reflexão e intervenção, cujo êxito é evidenciado por uma mudança significativa no repertório comportamental, cognitivo e no sistema de crenças do indivíduo ou dos grupos, seria este profissional também um agente capaz de promover uma educação social? No contexto das relações raciais, quando levamos em consideração as evidências de que o racismo produz adoecimento nas suas vítimas, cujos sintomas reverberam na saúde mental da própria sociedade que o produz, o profissional responsável pelo cuidado e manutenção da saúde mental não poderia ser considerado também um agente promotor de uma forma de saúde social?

Ao longo deste capítulo, buscamos tecer reflexões acerca das notórias relações que as dimensões **político-social**, **econômica** e **educativa** possuem com as peculiaridades da questão racial enfrentada no Brasil. No entanto, pressupomos que a nossa proposta de discussão enfrentaria sérios problemas se não tivéssemos o cuidado de iniciar com um exercício de imaginação a respeito da situação racial brasileira, que passou a ser ainda mais estrutural a partir do século XIX e que, segundo Bithencourt (2018), foi marcado, principalmente, pelo surgimento de correntes de pensamento que deram início a um movimento conhecido como racismo científico. Essas correntes de pensamento serão

abordadas, mais adiante, sob o prisma de suas motivações, assim como sua influência nas diversas instituições sociais (entre elas, as responsáveis pelo ensino formal) que passaram a exercer uma “lógica científica” para que se pudesse fazer dos discursos raciais construções sociais cada vez mais naturalizadas. Embora já tenhamos mencionado o seu papel em capítulos anteriores, julgamos que esse “reforço” argumentativo fosse necessário, uma vez que teremos um direcionamento que se propõe a ir além de uma análise da histórica, mas também nos permita realizar uma tentativa de apontamento sobre possibilidades interventivas que poderiam ir um pouco mais além da já consolidada descrição do problema.

Por isso, pensamos que, quando tratamos a abolição da escravização no contexto do Brasil, não podemos deixar de questionar quais as reais motivações que impulsionaram a assinatura da lei que disse abolir sem, de fato, tê-lo feito. Segundo J. Santos (1984), entre as principais motivações da campanha abolicionista, existiam dois argumentos centrais: a **modernização do Brasil** e, para tal propósito, o país deveria extinguir a escravidão, assim como ocorreu nos países ditos “modernos”; e a **necessidade de demonstrar uma “compaixão aos pobres pretos”**, o que, por sua vez, remeteria para toda a “civildade” e “bondade” da sociedade.

Sendo tratada da forma como foi, isto é, aparentemente se preocupando em maior escala com os interesses das classes dominantes, era de se esperar que o processo incompleto de abolição da escravização tivesse uma forte influência na realidade, referente ao tratamento destinado aos grupos descendentes dos povos escravizados no Brasil. Os séculos de escravização das pessoas oriundas de alguns países do continente africano e de seus descendentes brasileiros deixaram sérias feridas na dignidade, humanidade e respeito desses povos, além de condená-los à diversas formas de tratamentos sociais diferenciados. Entre essas diferenciações sociais, destacamos o que, para nós, talvez seja a maior de todas, o racismo; prática essa que, segundo Nascimento (2016), foi explícita e flagrante, por muitos séculos, e mantida até os dias atuais sob um disfarce mais sutil e cordial.

A “cordialidade” pode se materializar de diversas maneiras. Uma delas é sob a forma de justificações e silenciamentos que, por sua vez, impedem que o reconhecimento das contribuições produzidas por esses povos para a formação cultural do Brasil tenha verdadeiramente o devido valor e respeito, sobretudo nas instituições das mais diferentes esferas da sociedade, sejam elas políticas, religiosas ou acadêmicas. Por mais de três séculos, essas instituições agiram como apoiadoras e reforçadoras de ideologias racistas,

usando o seu poder e influência para endossar uma lógica que, muitas vezes, se utilizava, principalmente, de um discurso racial que ainda se mantém empregado para conservar relações discriminatórias, ao mesmo tempo em que negam a existência de racismo no Brasil com o argumento da existência de uma “democracia racial”, conceito que discutiremos mais adiante.

Perante essas circunstâncias, o que mais chama atenção é que esse processo ocorreu de maneira tão naturalizada, que nem mesmo as notórias consequências que a discriminação racial possui sobre a vida das vítimas (psicológicas, sociais e econômicas) parecem produzir um impacto que seja significativo o suficiente para que essas questões sejam mais amplamente debatidas nos processos de formação acadêmica dos jovens brasileiros.

Vale ressaltar que impactos do racismo não implicam apenas na realidade socioeconômica das suas vítimas. Autores, como Nobles, (2006), Fanon (2008) e Akbar (2004), apontam que o racismo também influencia na saúde mental dos sujeitos que são ou foram expostos à discriminação racial. Em confluência com essas ideias, podemos citar a Portaria do Ministério da Saúde n. 992, de 13 de maio de 2009, que reconhece o combate ao racismo, às desigualdades étnico-raciais e ao racismo institucional como determinantes sociais das condições de saúde da população negra (Brasil, 2009).

Essa Portaria desvela duas questões paradoxais. **Primeiro**, a existência de um ato administrativo que reconhece a importância do combate ao racismo e automaticamente reconhece a existência desse crime. Dessa forma, por que alguns grupos sociais ainda insistem em negá-lo? A **segunda** questão toma forma quando observamos que 55,5% da população (IBGE, 2022) (ou, pelo menos, boa parte desse percentual) estão expostas diariamente à violência racial que permanece estruturada nas mais diferentes instituições sociais do Brasil. Sendo assim, não deveríamos esperar menos do que ações de combate ao racismo, em todos os setores da sociedade? Diante deste questionamento, surge mais uma inquietação: por que nos parece comum, muitas vezes, termos a impressão que as ações interventivas, aparentemente, só ocorrem (pelo menos, de maneira explícita e formalizada) nos setores da assistência social e da educação, de maneira isolada?

Essas questões nos fornecem várias possibilidades de abordagem da questão racial brasileira, além de nos permitir considerar que o racismo se comporta como uma máquina, enquanto a discriminação e o preconceito agem como um sistema de engrenagens, no qual o bom funcionamento depende da efetividade das diferentes estratégias para mantê-las em atividade contínua, dando a impressão de se tratar de um fenômeno natural. Temos

notado que, em boa parte dos casos, esse *status* é sustentado pelas ideologias e sistemas de crenças que apoiam e justificam o racismo e que, somados a dispositivos sociais e psicológicos criados com o objetivo de sufocar toda e qualquer oposição a essa percepção, garantem a operacionalidade do racismo, em termos de eficiência e eficácia.

Vemos, aqui, uma relação de interdependência e, ao mesmo tempo, de autofortalecimento, de modo que seria desafiador combater cada um desses elementos de maneira individual. Para que possamos perceber essa relação, sob uma perspectiva mais didática, observemos as palavras de Almeida (2019, p. 32), quando ele afirma que

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam [...]. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

Ao mesmo tempo em que concordarmos com as palavras de Almeida (2019), pensamos que devemos nos aprofundar um pouco mais no assunto, para que, assim, possamos garantir que nossa compreensão sobre a questão racial brasileira seja adequada, a ponto de nos permitir avançar sem maiores dificuldades diante das problemáticas que serão abordadas mais à frente. Para isso, seria de vital importância entendermos alguns dos mecanismos que apoiaram e justificaram a prática do racismo, ao longo de vários séculos. Entre eles, podemos destacar algumas das “ciências” que, nas suas divisões em áreas do saber, são responsáveis por produzir, acumular e disseminar o conhecimento da Humanidade e, por meio de suas “leis”, muitas vezes determinam o curso das civilizações que as praticam, contribuindo para o desenvolvimento de estruturas sociais que se baseiem nas ideologias sustentadas pelos saberes produzidos e considerados como verdades inquestionáveis. Utilizaremos a Psicologia como exemplo, principalmente por ser uma área do saber cujos adeptos possuem (ou pelo menos deveriam) competências e habilidades técnicas que os permitam compreender e intervir na realidade social e racial como estratégias de preservação de saúde mental de uma sociedade.

Pressupomos que essas habilidades e responsabilidades profissionais dos psicólogos não deveriam ser tão difíceis de ser compreendidas como elementos fundamentais para a sua prática, já que bastaria que utilizássemos somente a lógica e a razão e se, por acaso, estas não fossem o suficiente, então apelariamos para outras tentativas de compreender a realidade social sem deixar que este simples exercício se

transforme em uma impossibilidade retumbante. Dessa maneira, pensamos que, no contexto das relações raciais, uma das maneiras de melhor compreendermos esse desafio na formação profissional é primeiro entendermos a relação que a Psicologia possui com essa temática.

7.2 A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE O RACISMO E A CIÊNCIA PSICOLÓGICA: A NEGAÇÃO E O SILENCIAMENTO NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS

Estudos de Santos, Schucman e Martins (2017) indicam que, no início do século XIX, quando o Brasil se tornava independente de Portugal, as temáticas raciais começavam a ganhar importância, provocando várias discussões, nas quais as ciências foram incluídas de forma direta na explicação dos processos de transformações políticas e sociais no país. Segundo Antunes (1998), foi nesse período que as várias áreas do conhecimento foram solicitadas para explicar a questão racial e suas relações com os demais problemas enfrentados no Brasil, com destaque nos campos relacionados à educação, saúde e organização do trabalho. Entre as ciências envolvidas nas discussões raciais, a Psicologia foi uma das que mais se destacou, sobretudo pelo fato de ter produzido estudos e apoiado ações que, de alguma maneira, reforçavam a crença da inferioridade de alguns grupos sociais, e foram usados para a construção de argumentos que, mais tarde, foram utilizados para justificar práticas de discriminação e violência.

Nesse sentido, mesmo que tenhamos consciência da existência de diversos “caminhos” para abordar uma discussão que tem como finalidade demonstrar o papel das ciências no fortalecimento da ideologia racista no Brasil, optamos por escolher como “porta de entrada” para esse debate o caso da ciência psicológica. Debruçamo-nos sobre as contribuições da Psicologia na discussão racial no contexto brasileiro, comentando, brevemente, as participações iniciais para a formulação de teorias a respeito da temática racial, até a sua evolução, ao longo dos anos, representada pelas modificações paradigmáticas sofridas pela ciência psicológica, no que se refere ao seu posicionamento nos debates sobre raça. Diante de tais pretensões, buscamos problematizar como a inclusão de temas relacionados à questão racial no processo formativo podem contribuir para que os psicólogos, no seu exercício profissional, possam não só atuar no combate ao racismo, como também contribuir para o desenvolvimento de estratégias e ferramentas que proporcionem um suporte notável, em termos de eficácia, principalmente no que se refere ao tratamento destinado às vítimas e ao processo de reeducação dos agressores.

Segundo Masiero (2005), as teorias raciais ganharam maior repercussão com os estudos do naturalista e psicólogo inglês, Francis Galton (1822–1911), que formulou o conceito de eugenia (melhoramento racial humano) com a publicação do livro *Hereditary genius*, em 1869. A tese central dessa obra apresentou, 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.

Bithencourt (2018) cita a presença de “estudiosos” que, ao visitarem o Brasil, contribuíram para o fortalecimento de teorias que tinham como base o racismo científico, como foi o caso de Arthur Gobineau (1816-1882). A partir daí, a realidade brasileira passou a ser constantemente explicada por uma lógica que se apoiava no argumento de que havia se estabelecido no país uma “miscigenação promíscua”, resultando na degeneração social (Stephan, 1990). Masiero (2005) cita, como exemplo, os trabalhos de alguns estudiosos e profissionais das áreas de Medicina, Psiquiatria, Psicologia e Antropologia que, explicitamente, contribuíram para o fortalecimento das ideias eugenistas na produção de estudos e na divulgação de ideias baseadas na crença que tinha como pretensão relacionar a questão da raça com as questões de ordem psicológica, como “melhoramento psíquico” (Pacheco e Silva, 1939), “aperfeiçoamento mental” (Kehl, 1929) e “Psicologia Étnica” (Vianna, 1991). A maioria desses estudos reforçava a crença a favor da hierarquização e classificação entre indivíduos baseada em características cognitivas, comportamentais e afetivas. Podemos verificar essa ideia nas palavras de Mata e Santos (2015, p. 44), quando tratam 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.

Os elementos descritos por esses autores foram, mais tarde, utilizados como critérios para definição de “pureza racial”, como podemos observar na realização dos “concursos de eugenia” que tinham como objetivo selecionar indivíduos para compor o

que consideravam matrizes de uma futura “raça pura”. Os participantes desses concursos eram crianças entre 3 e 5 anos e, entre os critérios de seleção, eram realizadas análises genealógicas e avaliação física e mental por meio de testes de inteligência (IIº Concurso [...], 1929).

Chaves (2006) cita o estudo do psiquiatra e professor maranhense Raimundo Nina Rodrigues, que relacionou raça a psicopatologias severas e condutas criminais, intitulado *Mestiçagem, degenerescência e crime* (Rodrigues, R., 2008). Os estudos de Nina Rodrigues defendiam a criação de um modelo biopsicossocial sobre as deficiências dos brasileiros afrodescendentes e as consequências do convívio com essa “raça”. Como consequência do crescimento no número de adeptos das teorias de Nina Rodrigues, cresceu a atenção para esse tipo de discussão, de modo que, ao longo dos anos de 1930, os estudos psicológicos ocuparam papel de destaque no que se refere às contribuições para a divulgação dos estudos que tratassem da questão racial. Além disso, o surgimento dos primeiros cursos de Psicologia Social realizados no país ampliou ainda mais a divulgação dessas ideias, uma vez que um desses cursos foi ministrado por Arthur Ramos, em 1935, na Escola de Economia e Direito da extinta Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

Em resumo, podemos considerar que as influências das ciências, em especial da Psicologia, tiveram papel importante na construção de teorias raciais que, juntamente com o processo de falsa abolição, constituem, diremos nós, a espinha dorsal do racismo brasileiro. Notamos, também, que, no caso da Psicologia, os trabalhos acadêmicos produzidos com pretensões de divulgar e justificar teorias raciais foram fortemente difundidos dentro das instituições de ensino formal, principalmente naquelas que, mais tarde, se propuseram a ministrar os primeiros cursos de Psicologia no país. Como acabamos de ver, o racismo é um fenômeno social muito complexo, uma vez que, sendo estrutural, também contou com o apoio da ciência para se naturalizar de tal forma, que suas consequências, muitas vezes, são silenciadas.

Além do discurso da democracia racial, gostaríamos de salientar que existem ainda outros fatores que também contribuem para que haja o silenciamento da questão racial no Brasil. Um desses fatores pode ser evidenciado quando observamos o posicionamento da Psicologia acerca do racismo, ao longo da história, mas, especificamente, no período que data do final do século XIX até a segunda metade do século XX. Essa maneira de, diremos nós, “naturalizar” o silenciamento sistemático das questões relacionadas ao racismo teve como resultado o surgimento do que

denominamos como um sintoma elucidado por lacunas formativas representadas pela inabilidade flagrante de alguns profissionais, aparentemente incapazes, do ponto de vista de repertório teórico, de realizar reflexões mais amplas na tentativa de interpretar o fenômeno psicológico sem levar em consideração as influências geradas pelas crenças e outras circunstâncias que as diferentes realidades sociais impunham aos indivíduos pertencentes a grupos considerados de maior e menor valor social.

Entre os exemplos da influência dessa conjuntura no manejo profissional, podemos citar a nossa própria experiência na atuação como psicólogo escolar. Na ocasião de um evento específico realizado em uma instituição pública, destinado as turmas de Ensino Fundamental e que tinha como objetivo promover a “inclusão”, tentávamos implementar uma ação para que fossem discutidas as questões raciais. Durante a reunião com os professores e outra colega, dedicamos mais tempo justificando e “tentando convencer” os docentes dos motivos e da relevância daquele tipo de ação do que explicando como poderíamos executá-la. Dentre as inquietações e questionamentos realizados pelo corpo docente da instituição, as que se repetiam (à medida que nos feria a alma) com maior frequência eram: “por que temos que trabalhar ‘isso’, se já temos o mês da consciência?”, “não temos tempo para trabalhar isso, porque precisamos dar aula” e “o que isso tem a ver com inclusão?”

No campo da prática clínica de psicólogos, exemplos semelhantes são retratados por J. Santos (1984), quando cita o caso de um amigo que, ao buscar atendimento psicológico com a queixa de que temia que o seu filho sofresse racismo, recebeu da profissional a devolutiva de que o racismo só existia na cabeça dele. Esses arquétipos demonstram o quão real é a negação do racismo não apenas de alguns profissionais da Psicologia, mas também de outras áreas. Diante disto, podemos notar como o mecanismo de negação funciona de forma eficaz, uma vez que, à medida que produz uma espécie de alienação da vítima, tenta impor a ideia de que o racismo é uma questão privada e de pouca importância para a vida social. Quando a questão do racismo é tratada dessa maneira, abrem-se “janelas” para que se construam justificativas que se apoiam nas denúncias de racismo sob o prisma que percebe essas denúncias somente como tentativas de vitimar indivíduos que se sentem privados dos seus direitos humanos e sociais.

Essas perspectivas tiveram implicações não só no âmbito social, como também exerceram uma forte influência no contexto acadêmico e, conseqüentemente, no processo de formação dos psicólogos, fato que nos leva à seguinte reflexão: de que maneira as contribuições da Psicologia na defesa e sustentação das ideias eugenistas

influenciaram a formação, seleção dos componentes curriculares e discussões sobre as questões raciais nos cursos de formação?

Para ilustrar os desafios da formação de psicólogos, podemos citar um levantamento que realizamos, em 2018, em sete IES, no estado do Piauí e que oferecem o curso de Bacharelado em Psicologia. Essas IES eram compostas por cinco particulares e duas públicas. Em 2024, este número já havia aumentado para 18, sendo a maioria da rede privada (MEC [...], 2023). Ao analisar os componentes curriculares dos cursos oferecidos nas instituições pesquisadas, descobrimos que nenhuma oferecia qualquer componente curricular que tratasse de modo objetivo das questões étnico-raciais (Cf. 1.1).

Nosso estudo, publicado em 2023, elucidou uma suposta hierarquização em termos de conhecimentos mais importantes, no que tange à carga horária de alguns componentes curriculares, em detrimento de outros. Esta lógica pode ser facilmente justificada pela nossa compreensão de composição curricular independente, segundo a proposta de cada curso. Um dado mais contundente foi encontrado, quando identificamos em uma sugestão bibliográfica, um livro intitulado *O livro negro da Psicopatologia contemporânea*, organizado por Alfredo Jerusalinsky e Silvia Fendrik. Quando analisamos o conteúdo do livro, deparamo-nos com o fato de que o termo negro é utilizado de maneira pejorativa, no mesmo sentido em que é utilizado para se referir a indivíduos pertencentes a grupos sociais em situação de discriminação e preconceito. *A priori*, esse “detalhe” parece ser algo simples, mas quando observamos os fatos do passado da Psicologia somados à explícita falta em interesse de abordar o tema do racismo no processo formativo, podemos claramente perceber que ainda existem resquícios, não apenas do silenciamento da questão racial, mas também da negligência acadêmica em preparar profissionais aptos para lidar com as questões relacionadas ao racismo, sobretudo por não associarem a variável racial como possível contribuinte de problemas que possuem desbordamentos sociais e na saúde mental de indivíduos.

Esse dado também ficou evidenciado no nosso estudo (Silva, A., 2023), quando identificamos que, embora as propostas das disciplinas relacionadas a áreas da Psicologia mais “inclinadas” a promover debates de temas sociais (como a Psicologia Social) se propusessem, nos seus ementários, a desenvolver a consciência crítica, reflexões sobre o preconceito, problemas socioeconômicos e fenômenos sociais, quando analisamos as referências bibliográficas dessas disciplinas, percebemos que, em momento algum, ofereciam bibliografias que sugerissem, de maneira explícita, o interesse em discutir a questão do racismo como um tema de extrema relevância na composição e compreensão

dos fenômenos sociais. Esse dado nos levou a salientar que, pelo menos nos documentos oficiais que guiam a prática da formação de psicólogos dessas IES, a questão racial não é percebida como um problema social grave cujas diferentes formas de manifestação produzem uma série de consequências sociais, econômicas, na saúde mental das vítimas e, conseqüentemente, na própria sociedade.

Diante dessa problemática, mais uma vez, voltamos para a formação do psicólogo como um aliado fundamental na mudança da realidade. Prendemo-nos a essa afirmação pelo fato de pensarmos que já dispomos de elementos suficientes para insistir na ideia de que precisamos fazer do combate à discriminação racial, por meio da abordagem da questão racial nos cursos de formação de psicólogo, algo que vá além de um simples querer isolado de alguns docentes que, como em um ato de resistência epistêmica, se dedicam à causa, fazendo de suas práticas, muitas vezes isoladas e solitárias, verdadeiros campos de batalha onde o que está em jogo não é subjugar o inimigo, mas conduzi-lo a um estado de consciência que o permita reconhecer o racismo como um problema de saúde coletiva que prejudica todos os indivíduos de uma sociedade, sejam eles afrodescendentes ou não.

Percebemos, pois, o psicólogo como um profissional fundamental para auxiliar no que poderíamos chamar de um despertar de consciência social, entendido como um processo no qual o indivíduo é capaz de ter uma visão crítica dos mecanismos sociais, além de minimamente compreendê-los nos seus objetivos e nos impactos que têm na vida de todos os sujeitos que compõem uma sociedade. Nossa afirmação se baseia nas atribuições profissionais do psicólogo, no Brasil, apresentadas ao Ministério do Trabalho, em 17 de outubro de 1992, pelo CFP (1992, p. 1), onde se lê:

O Psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, atua no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano. Contribui para a produção do conhecimento científico da psicologia através da observação, descrição e análise dos processos de desenvolvimento, inteligência, aprendizagem, personalidade e outros aspectos do comportamento humano e animal; analisa a influência de fatores hereditários, ambientais e psicossociais sobre os sujeitos na sua dinâmica intrapsíquica e nas suas relações sociais, para orientar-se no psicodiagnóstico e atendimento psicológico; promove a saúde mental na prevenção e no tratamento dos distúrbios psíquicos, atuando para favorecer um amplo desenvolvimento psicossocial; elabora e aplica técnicas de exame psicológico, utilizando seu conhecimento e práticas metodológicas específicas, para conhecimento das condições do desenvolvimento da personalidade, dos processos intrapsíquicos e das

relações interpessoais, efetuando ou encaminhando para atendimento apropriado, conforme a necessidade.

Podemos notar que, dentre as atribuições do profissional de Psicologia, independente da área de atuação, as palavras **respeito à dignidade e integridade** humana se aplicam em termos gerais, o que também se aplica à **compreensão dos fatores psicossociais e ambientais** (o que inclui as diferenças sociais) como contributos para promoção da **saúde mental**. Ora, se o documento que orienta a atribuições profissionais do psicólogo apresenta um texto que envolve todos esses elementos e que tem como produto a possibilidade de desenvolver análises e intervenções diante das necessidades humanas, quando estamos tratando de um problema social capaz de gerar adoecimento físico e mental nas suas vítimas e nos seus agressores, não estamos também diante de uma das demandas do psicólogo? Em outras palavras, sendo todos esses elementos fatores que os profissionais da Psicologia deverão compreender e com eles lidar, o caso do racismo não poderia ser tratado como uma política pública de saúde social?

7.3 A QUESTÃO RACIAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS COMO ELEMENTO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE SAÚDE SOCIAL

Acabamos de ver como o racismo, no Brasil, se comporta como um fator estrutural na sociedade. Essa afirmativa é apoiada na ideia de que esse crime está presente em todas as esferas sociais que vão desde a sua prática naturalizada no cotidiano das pessoas, passando pela sua histórica relação com o conhecimento científico, incluindo silenciamento exercido pelas instituições de ensino formal, principalmente as que oferecem como proposta de ensino a formação de psicólogos. Essas informações provocam o seguinte pensamento: como essa realidade se apresenta no contexto da saúde mental da população afrodescendente do país?

Segundo Santos e Schucman (2015), poucos são os estudos que trataram da promoção e prevenção à saúde mental da população negra. Embora essa realidade venha se modificando no que se refere ao aumento no número de escritos sobre essa temática, pressupomos que este tipo de situação teve como consequência o impacto direto no desenvolvimento de políticas específicas de saúde mental para a população afrodescendente, sobretudo quando olhamos para os até então poucos (porém alarmantes)

dados produzidos pelas instituições responsáveis pelo gerenciamento e promoção da saúde no país.

Para Morreira, Costa e Santos (2023), a promoção de saúde pode ser entendida como formas de conscientização da população para aumento das práticas de saúde global, o que não envolve apenas a ausência de sintomas, mas um estado que leve em consideração o bem-estar. No campo da saúde mental dos afrodescendentes, podemos considerar que houve vários esforços com o objetivo principal de relacionar a questão da “raça” com a presença de psicopatologia, tudo isso ignorando completamente os fatores sociais que incidiam nos homens e mulheres vítimas da discriminação e do racismo. David (2018) afirma que, por intermédio do racismo científico e difusão de crenças sobre a inferioridade de algumas raças, a vinculação entre população negra e loucura é secular no Brasil. No entanto, pelo exposto até aqui, é importante que nos disponhamos a considerar a existência de interesses políticos, sociais e econômicos por trás dessa relação que teve, dentre outros intelectuais, a figura de Nina Rodrigues como principal representante. Essas ideias são corroboradas por Engel (1998/1999, p. 5):

Sempre ciosos de resguardar a vastidão e a imprecisão dos limites definidores da doença mental, os psiquiatras partiram do princípio de que a loucura não escolhia raça, o que não os impediu de construir, subrepticamente, relações bastante próximas entre doença mental e as raças consideradas inferiores.

Barros *et al.* (2014), quando analisam o grande número de pessoas afrodescendentes residentes em hospitais psiquiátricos na cidade São Paulo, sugerem que é salutar pensar sobre os impactos dos processos contínuos de preconceito, exclusão, abandono e apartamento social em relação à saúde mental das populações mais vulneráveis expostas aos efeitos psicossociais do racismo. Sobre esta constatação, afirmam:

A população negra sofre historicamente processos ininterruptos de abandono e apartamento social. O lugar por excelência do abandono e exclusão social é o manicômio, assim como outras instituições totais. Os dados consolidados comprovaram que à população negra cabe a injusta posição de prioritária no ranking da exclusão social nos hospitais psiquiátricos do estado de São Paulo (Barros *et al.*, 2014, p. 1.240).

Concomitantemente a isto, podemos citar dados da Organização Panamericana de Saúde (Opas) (2001) sobre pesquisas que apontavam o racismo como fator de

agravamento da saúde mental da população afrodescendente. Essa tese também foi discutida nos escritos de Akbar (2006) e Nobles (2009), que consideravam que as constantes situações de humilhação e constrangimento ocasionadas pela exposição ao racismo produzem, nas vítimas, uma série de desordens mentais que influenciam diretamente a sua saúde mental.

Segundo dados do IBGE (2020) referentes ao ano de 2019, a população afrodescendente é o grupo racial mais propenso a desenvolver adoecimento psíquico. Ora, se analisarmos o *Estatuto da Igualdade Racial* (Brasil, 2010, p. 16) que determina, no seu art. 8, inciso I, “[...] a promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS [...]”, poderemos argumentar que, apesar de termos evidências estatísticas sobre a vulnerabilidade da população afrodescendente e existirem leis que preveem o cuidado da saúde mental da população mais exposta aos racismos (por entenderem o poder que este crime tem no comprometimento da vida psíquica das suas vítimas), o que impede que este tipo de informação se transforme em medidas interventivas obrigatórias que guiem a formação e a atuação profissional dos responsáveis por lidar diretamente com esta realidade?

Mesmo que haja indícios de um interesse cada vez mais frequente por parte de alguns profissionais da Psicologia em debater essas questões (muitos motivados pela exposição a grupos de discussão sobre o tema), o que se evidencia na existência de grupos engajados na luta contra os silenciamentos da questão racial, podemos afirmar que a vontade de mudar as configurações de uma questão social tão complexa e enraizada no cerne da cultura de um país não é tarefa fácil. Pensamos, portanto, que é necessário que existam garantias que assegurem a possibilidade cada vez maior para que essas transformações ocorram, principalmente em um caráter formativo da sociedade. Diante disso, podemos nos perguntar: quais seriam essas garantias? Que dispositivo poderia ser utilizado para tão difícil empreitada? A resposta a essas perguntas poderia ser a mesma, ou sejam, as leis? (Que, no Brasil, “funcionam sem funcionar”?). Já citamos brevemente a importância da educação na mudança de hábitos sociais, no entanto, pressupomos que esse tipo de educação formativa e integradora de elementos sociais, históricos, individuais e coletivos só alcançaria o êxito máximo caso dispusesse de conteúdos que, por sua vez, construíssem uma nova maneira de pensar, refletir e se conscientizar da existência de perspectivas até então ocultas no pensamento.

Compreendemos que a questão racial é um desses componentes de discussões que, uma vez incluído e conduzido de forma explícita e planejada para que proporcione uma análise profunda dos fatores históricos, sociais e psicológicos (que originaram e mantêm até hoje a lógica motivadora de atitudes racistas, como o preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira), permitiria ao indivíduo a possibilidade desenvolver uma percepção mais ampla e crítica acerca de um componente elementar para que se possa compreender a gênese de alguns problemas sociais do Brasil. Supomos que, feito desta maneira, esse modelo de educação teria maiores chances de fazer com que a pessoa exposta a essa discussão consiga tecer uma observação sob um novo prisma capaz de transformar sua maneira de pensar e, conseqüentemente, sua forma de agir diante de um fenômeno social até então desatendido pelos critérios que utilizamos para definir o que é, de fato, considerado digno da nossa atenção.

Buscando esse entendimento, são criados dispositivos “legais” de controle social que permitem que as condutas esperadas para a resolução ou prevenção de problemas sociais sejam cada vez mais frequentes. Aqui, teremos as leis como um desses principais mecanismos. É necessário que existam dispositivos de controle social que possam assegurar as condutas sociais adequadas para o bem-estar de uma sociedade. É nesse cenário que as legislações assumem um papel de vital importância, já que são códigos responsáveis por garantir e oferecer direitos à medida que determinam obrigações para que, assim, a vida em sociedade possa acontecer em harmonia (pelo menos, é isso que nossa expectativa nos faz pensar). No entanto, é sobre algumas contradições nesse sistema de leis que gostaríamos de falar brevemente, antes de avançarmos.

Entendemos que, quando se trata das questões que envolvem as legislações brasileiras, estamos falando de um dos mais complexos assuntos que ocupam os estudiosos da área. Embora já tenhamos discutido essa situação em outro estudo (Leal *et al.*, 2022), para que não sejamos negligentes, ao oferecer ao leitor uma discussão não mais do que superficial, propomo-nos a limitar nossos argumentos a um recorte que nos permita somente levantar algumas questões sobre algumas leis, no contexto educacional. Para tanto, limitamo-nos a algumas leis que envolvem a inclusão da questão racial na esfera da educação formal, escolhendo como contexto os cursos de formação de psicólogos.

Antes de iniciarmos, gostaríamos de recorrer a um argumento anterior na tentativa de produzir uma nova problematização que, ao nosso pensar, poderia nos ser útil para a compreensão das questões que abordaremos mais à frente. Poderíamos entender que a

concessão de um direito é quase que diretamente a determinação de um dever. Isto significa que, quando concedemos o direito a alguma pessoa, estamos automaticamente pressupondo que alguém terá de garantir esse direito. Essa garantia, por sua vez, se torna um dever a quem é determinado garantir o direito concedido. Para tornar a nossa afirmação um pouco mais compreensível, analisemos um breve exemplo. Antes de sair de casa, uma mãe diz ao filho mais velho que o seu irmão mais novo tem direito de tomar sorvete depois do almoço. No entanto, é manifesto que o irmão menor não sabe fazer a guloseima. Desse modo, seu irmão mais velho terá de preparar. Nesse caso, vemos que o direito do irmão mais novo automaticamente implica na obrigação do irmão mais velho. Caso esse garoto mais velho se recuse a fazer o sorvete, de nada adianta o seu irmãozinho ter direito de desfrutar o gelado. Gostaríamos de chamar a atenção, nesse exemplo, para o fato de que essa relação se torna um pouco confusa quando o agente responsável por viabilizar o direito é o mesmo que deverá garanti-lo, ou seja, terá o dever de proporcioná-lo. Voltemos agora para as leis brasileiras no campo educacional, principalmente as que determinam a inclusão de temas referentes à questão racial no âmbito do ensino formal.

Parece existir, no Brasil, uma mística em torno das leis educacionais brasileiras, uma vez que, algumas são destinadas para um fim e antes de serem de fato implementadas, precisam de novas leis que garantam a sua execução. Para melhor expor esse paradoxo, analisemos o caso da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que, no art. 5º, determina: “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.” Logo no inciso XLII do referido artigo, é destacado: “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” (BRASIL, 1988). Como podemos observar, a forma objetiva como o art. 5º está escrito já deveria ser matéria suficiente para que fossem buscadas políticas que garantissem tanto a “igualdade” de todos os cidadãos, quanto um combate efetivo ao racismo. Para nós, o que impediu sua total efetivação é o fato de que a sociedade brasileira é racista! E assim, a pergunta que surge é: por que, ainda hoje, mais de três décadas depois, estamos escrevendo na tentativa de tornar a questão racial como um assunto indispensável para a formação profissional dos psicólogos? O que vem sendo feito?

Ora, quando analisamos os 36 anos de promulgação da Constituição brasileira, vemos que várias outras leis foram criadas a fim de garantir o mesmo direito, como é o caso da Lei n. 11.645, de 10 março de 2008, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (**Brasil, 2008**). De maneira mais explícita, também temos os incisos I e II da Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004). O que esses documentos legais têm em comum? Todos garantem o direito de haver a inclusão de conteúdos relacionados à questão racial e indígena em todas as esferas da educação formal. Ora, se voltarmos um pouco, quando citamos o nosso levantamento realizado nos cursos de graduação em Psicologia, poderemos colocar em xeque a eficácia da “garantia” desse direito? Mesmo que, por hora, essa não seja a nossa intenção, consideramos importante salientar que já existem indícios mais do que suficientes para que a questão racial seja tratada como política de saúde social, seja nos vestígios de uma “abolição inacabada”, seja na estreita relação que o conhecimento científico possui com as teorias raciais, seja pelos vários estudos que demonstram que o racismo produz adoecimento nos indivíduos que estão expostos a ele. Então, poderíamos nos perguntar: se existem evidências das causas do problema, existem evidências das consequências do problema e existem direitos que determinam que o problema seja combatido, o que mais falta? O que impede que essas afirmativas se transformem em ações concretas?

Talvez não seja nosso o papel de responder a essas perguntas e, ainda que fosse, pensamos que não conseguiríamos fazê-lo nesse momento. No entanto, consideraríamos que os nossos objetivos teriam sido alcançados ainda que a menor parcela dos leitores tomasse essas questões para si e, a partir delas, buscasse pensar profundamente sobre a realidade que elas denunciam. E se, por acaso, alguns dos nossos leitores forem psicólogos em formação (ou profissionais já inseridos no mercado), convidamos-lhes para refletir sobre a seguinte questão: ao entendermos que uma mudança de hábitos é reflexo de uma ampliação de consciência, isto é, uma reorganização dos conteúdos que possibilitam e motivam os comportamentos; e sendo o racismo um comportamento perverso, desumano e violento, capaz de gerar enormes e complexas disfunções psicológicas nas suas vítimas; ao somarmos tudo isso às recomendações dispostas na Resolução n. 018 do CFP que determina o combate ao racismo, como poderíamos esperar uma conduta profissional que se oponha as práticas racistas sem que haja mecanismos educativos capazes de expor e motivar esses psicólogos em formação a pensar o racismo como um componente social diretamente ligado ao adoecimento mental? Como tudo isso seria possível sem que antes esses indivíduos compreendam o combate desse crime como uma política de saúde social?

É só quando levamos em consideração que o profissional de Psicologia é capaz de atuar nos mais diversos setores da sociedade (como escolas, organizações, comunidades, hospitais, clínicas, esportes e trânsito), que podemos mensurar a enorme contribuição que os psicólogos e psicólogas poderiam oferecer ao combate ao racismo. Somos levados a pensar que, uma vez instruído para o combate ao racismo, o psicólogo poderia, acima de tudo, agir como um educador social, auxiliando as pessoas a ampliar seu processo de conscientização da importância do combate ao racismo. Essa ação faria desse profissional um agente de relevância incalculável na criação de medidas interventivas ou preventivas que visassem combater o crime de racismo no Brasil, principalmente pela natureza estrutural que esse problema possui dentro da cultura brasileira.

Em suma, vimos que o longo período em que o Brasil utilizou mão de obra escravizada somado ao falso processo de abolição da escravização fazem com que as ideologias raciais buscassem outra maneira de se perpetuar. Durante um bom tempo, o pensamento racial teve o conhecimento científico como refúgio, possibilitando que as estruturas da sociedade se adaptassem mais uma vez à lógica racista, fazendo com que essa se tornasse mais sofisticada e encoberta. No entanto, os esforços dos grupos organizados, como a Articulação Nacional de Psicólogas/os Negras/os e Pesquisadoras/es (ANPSINEP) que, juntamente com o CFP, foram fundamentais na criação de leis e resoluções que pudessem abrir possibilidades para que o debate da questão racial fosse mais amplamente divulgado, nas esferas social e acadêmica. Mesmo diante dessas conquistas, pensamos que os esforços devem ser cada vez mais direcionados para que, principalmente no contexto da formação de psicólogos, a abordagem da questão racial surja como elemento de uma política de saúde social, uma vez que uma sociedade racista é uma sociedade doente e por isso precisa de tratamento.

Observando a incongruência entre a natureza do problema racial brasileiro e o grau de importância destinado às discussões sobre o racismo no país, percebemos a importância de se estabelecerem redes de profissionais que se proponham a discutir essas questões, disseminando-as também no âmbito acadêmico, uma vez que é lá onde se formam os profissionais que irão atuar nas mais variadas áreas de atividade da Psicologia, na empresa, na escola, na clínica ou em qualquer outro campo considerado emergente. Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que esses profissionais precisam estar atentos e preparados para intervir em qualquer situação de racismo, tanto em quem comete (buscando medidas pautadas sobretudo na psicoeducação) quanto em quem sofre

(por meio de acolhimento e intervenções terapêuticas direcionadas) mesmo com pouca ou nenhuma infraestrutura social.

Outro fator igualmente importante diz respeito ao fato de que as instituições formativas precisam desempenhar um importante papel político, principalmente no que se refere à abordagem das temáticas raciais nas suas mais variadas formas e em todos os eixos que compõem a educação formal (ensino, pesquisa e extensão). Pensamos que, uma vez implementadas, essas medidas devem sempre ter como objetivo principal preparar os futuros profissionais para que possam exercer suas respectivas funções com práticas pautadas também nas questões étnico-raciais, combatendo o racismo, ao mesmo tempo em que promovem ações de saúde mental em uma sociedade que necessita de uma reflexão que proporcione uma visão mais sensível acerca dessa questão.

Contudo, somos levados a concluir que, para que essa abordagem seja possível, a preparação desse profissional deve, sistematicamente, incluir trabalhos aprofundados e leituras referentes ao racismo e a outras formas de discriminação e marginalização, provocando questionamentos que poderão possibilitar a formação de um profissional mais cognoscente e empenhado não só em compreender, mas também contribuir para corrigir os estragos que a prática do racismo já causou, vem causando e ainda poderá causar na população afrodescendente do nosso país. Só assim poderemos, enfim, cogitar o início de uma longa caminhada que terá como principal objetivo transformar o mito da democracia racial em uma realidade social brasileira.

7.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Até aqui, buscamos tecer reflexões não apenas sobre a relação existente entre o racismo no Brasil e o papel da Psicologia, indo além e apontando algumas contradições nos mecanismos legais de orientação social. Nossos argumentos buscaram convidar o leitor para pensar novas possibilidades que pudessem ampliar a maneira como a formação de psicólogos poderia ser pensada de tal forma que fosse capaz de preparar e motivar profissionais a olhar para a questão racial de maneira mais técnica, mas também mais humana e sensível às consequências que este crime possa implicar nas suas vítimas (que pertencem ao grupo que forma a maioria dos cidadãos do país). No entanto, apesar de essas questões ainda parecerem pouco exploradas nos ambientes de ensino formal, não podemos negar a existência de profissionais da Psicologia que, mesmo diante dessa

adversidade formativa, se dedicaram ao combate ao racismo. A seguir partiremos para as condenações em curso do nosso trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES EM CURSO

Nesta pesquisa, buscamos revisitar questões que, de alguma maneira, nos permitissem refletir sobre o racismo como um problema universal que atinge milhões de pessoas ao redor do mundo. Analisamos os contextos brasileiro e norte-americano e, a partir dos resultados de alguns estudos realizados na Inglaterra, também pudemos refletir sobre a realidade europeia, para demonstrar que, em diferentes épocas, as questões relacionadas ao racismo estão presentes na vida da Humanidade e que, apesar dos avanços, ainda não atingimos o êxito necessário para podermos garantir condições de igualdade racial efetiva, diminuindo, assim, as violências às quais as vítimas do crime de racismo são constantemente expostas.

Transitamos por ideias e teorias que refletem sobre a função da educação como uma ferramenta capaz de produzir mudanças sociais significativas numa sociedade, sem deixarmos, no entanto, de tecer elogios e críticas ao sistema atual. Também apresentamos as contribuições da Psicologia como ciência para a compreensão do racismo e para o combate a esse crime e que nos permitiram ressaltar os períodos em que esta ciência foi utilizada para justificar um dos mais lamentáveis crimes contra os afrodescendentes.

Baseamo-nos em nosso estudo anterior (Silva, A., 2023), buscando uma ampliação das questões que não puderam ser totalmente discutidas, marcando, assim, avanços significativos em relação às limitações passadas. Nossa questão de pesquisa, nesta tese, voltou-se para compreender os elementos formativos que motivaram profissionais afrodescendentes da Psicologia a se interessar por atuar diante dessa realidade, nos seus respectivos campos de atuação profissional. Essa questão nos levou a buscar compreender algumas maneiras de educação, dentre elas, uma que levasse em consideração a experiência individual e grupal dos indivíduos, através do contato direto ou indireto com discussões e com intelectuais que tinham como objeto de estudo os racismos e suas implicações sobre a vida das pessoas. Isso nos permitiu pensar que a temática racial na formação do psicólogo poderia ganhar uma condição de política de saúde social, levando em consideração os dados estatísticos apresentados como evidências de que o racismo é um problema social capaz de atingir todos os membros de uma sociedade, principalmente os afrodescendentes.

Em suma, nas análises das falas dos participantes desta pesquisa que, em muitos momentos se encontravam com as nossas próprias experiências pessoais e profissionais, afirmamos que nossos objetivos foram alcançados, já que, ao nos propormos a

compreender, nas experiências relatadas, fatores que levaram alguns psicólogos a atuar profissionalmente diante das questões raciais numa sociedade declaradamente racista, como a brasileira, no contexto nordestino, pudemos entender que de fato existiam fatores de naturezas pessoais, familiares, universitários e profissionais que justamente com o contato direto com discussões sobre o racismo, permitiu aos participantes refletir, se identificar e produzir novos significados no que se refere sua atuação profissional.

Com isso, também conseguimos atingir nossos objetivos secundários, sobretudo o de **identificar (caracterizando, discutindo e problematizando) quais compreensões os psicólogos colaboradores deste estudo possuem acerca das questões raciais.** Aqui, pudemos verificar, na fala dos participantes da nossa pesquisa, uma unanimidade, ao entenderem que a questão racial deve ser um assunto mais amplamente debatido nos cursos de formação, de modo a propiciar aos psicólogos em formação oportunidade de tratar essa temática como um elemento imprescindível para sua atuação profissional eficaz e capaz de compreender e respeitar a diversidade humana, além de permitir-lhes ampliar a sua capacidade de análise e intervenção, ao perceberem também nos fenômenos sociais fontes para a compreensão e possibilidades de intervenção.

No que se refere ao objetivo de **caracterizar quais fatores (fenômenos), no âmbito das experiências, despertaram nesses colaboradores o interesse de abordar a temática racial na sua atuação profissional e relacionar as experiências (pessoais, familiares, universitárias e profissionais) de contato e exposição com discussões acerca da temática racial com o desenvolvimento do interesse em atuar profissionalmente contra o racismo brasileiro,** as falas dos participantes demonstram que, apesar dos diferentes contextos de atuação profissional e dos distintos lócus dessa atuação, em muitos casos, o despertar se deu de forma tardia em relação ao período de graduação. Vimos como o contato com os movimentos sociais e com a bibliografia que aborda a temática racial foram relevantes como fatores incentivadores para percepção ou ressignificação de que o racismo não era apenas um problema do outro, e que a exposição intelectual permitiu-lhes observar o véu do racismo sob outras óticas o que, em certa medida, despertou o seu interesse. O despertar desse interesse foi, em alguns casos, por perceberem os seus respectivos papéis não apenas como psicólogos e psicólogas afrodescendentes, mas como agentes responsáveis por contribuir para uma mudança social e política; em outros, por compreenderem que tratar de questões que afetam seus semelhantes também é tratar das questões que lhes afetam.

Quanto ao nosso objetivo de **descrever, a partir dos relatos dos psicólogos e psicólogas colaboradores, os desafios enfrentados no que tange às suas atuações profissionais diante do problema racial brasileiro**, consideramos que nossas análises distribuídas ao longo dos 3 eixos, se concentraram em identificar compreensões dos colaboradores de que o racismo é um problema social e precisa ser combatido na esfera formativa e profissional, além de identificar a importância a atuação de grupos de discussão como elementos formativos capazes de produzir reflexão e conscientização necessária, além de servirem como instrumento de motivação para atuação profissional.

Com isso, tecemos reflexões capazes de chamar a atenção até dos menos atentos para a dimensão dos desafios que qualquer profissional que busca lutar contra um problema estrutural e sistêmico enfrentará. Os desafios, além de produzir cansaço, angústia e, em alguns casos, o adoecimento, podem também ser uma maneira de buscarmos o fortalecimento das causas nas quais estamos engajados, lançando mão das energias que ainda temos de reserva e produzindo chamamentos a outras pessoas e outros grupos, para que possamos resistir às adversidades e ser agentes ativos e de relevância na produção de conhecimentos que não apenas informem, mas que sejam também instrumentos de libertação, educação e mudança social.

Diante dessas ideias, defendemos a tese de que **o contato com espaços de discussões ativas, que levem em conta as experiências e a realidade social dos indivíduos, promoveu nos participantes da pesquisa, aprendizagens colaterais, cujos efeitos produziram uma consciência de possibilidade de ação, motivando a materialização de ações efetivas contra o racismo.**

Ao longo do nosso estudo, experimentamos uma multiplicidade de emoções que variavam de acordo com cada etapa e grau de esforço necessário para lidar com os incontáveis desafios. Talvez o maior deles tenha sido seguir à risca o conselho de Sertillanges (2019), quando ele afirma que o trabalhador intelectual constantemente precisa fazer sacrifícios necessários para construir a sua obra e que, ao se escolher um caminho, abandonam-se mil outros. O caminho que escolhemos nos bastou para que pudéssemos empregar todas as nossas energias na construção de tão hercúlea tarefa. Foram as energias que tínhamos de reserva que nos fizeram continuar e sustentar os diversos golpes, ora efetuados pelo cansaço, ora pela solidão, mas, em muitos momentos, pelo sentimento de angústia causado pela dúvida de estarmos no caminho certo. Ao final, não temos dúvidas de que conseguimos cumprir a nossa missão de, assim como citamos no início desta tese, “conciliar ao invés de opor”. Nossas tentativas de buscar estabelecer

uma articulação entre ciências que parecem distantes entre si, mas que, ao tratar de um tema tão vital para a compreensão e melhoria da vida humana (como é o caso do racismo), parecem ser peças diferentes de um mesmo quebra-cabeça que jamais poderia ser concluído com a ausência de ao menos uma delas. Referimo-nos à Psicologia Social, à Educação, à Sociologia, à história, à geografia e à Antropologia que, somadas às produções provenientes das lutas dos movimentos sociais, são capazes de nos oferecer um grau de compreensão de uma maneira nunca vista sobre as questões que assolam a Humanidade.

Buscamos, a todo instante, tecer essas relações integrativas, uma vez que acreditamos que, se é o homem que afasta, é o homem que pode unir as partes que jamais deveriam ter sido separadas. Contudo, entendemos que, apesar de estarmos cientes de que poderíamos ter feito mais, ainda assim, consideramos que o que fizemos foi o suficiente diante das nossas capacidades e esforços. O que não descarta em hipótese alguma, a possibilidade de expandirmos nossa proposta em estudos futuros (como contar com mais colaboradores de outras regiões do Brasil e de outros países). Vale ressaltar que essas questões, em nenhum momento retira o mérito do esforço e tampouco o valor dos dados construídos e análises que poderão alavancar outros estudos que assumam nossa missão em um ato de continuidade na edificação do pensamento antirracista na formação de psicólogos e que agora conta com a tese aqui proposta.

Contudo, nosso estudo segue, deixando mais questionamentos do que os que fomos capazes de responder, ao longo dos capítulos. Boa parte deles ecoa através das limitações que nossa tese possui, como não contarmos com participantes não afrodescendentes ou, até mesmo, pelo número de colaboradores não ser considerado grande o suficiente para generalizações. No entanto, os dados apresentados aqui nos permitem estender nossas problematizações que poderão servir de pontos de partida para estudos futuros que se debrucem sobre as questões levantadas e não respondidas e as que surgiram, no decorrer das discussões, como: existiria diferença entre os profissionais afrodescendentes e não afrodescendentes, no que tange às percepções dos elementos motivadores que os fizeram trabalhar com a questão racial? E quanto aos psicólogos afrodescendentes que, apesar de passarem por processos semelhantes, continuam indiferentes ao racismo? Existiria algum fator que impeça essa conscientização? O fenômeno aqui estudado se estende a outras regiões do Brasil ou, até mesmo, a outros países? Ou seria somente uma peculiaridade do contexto nordestino? Esperamos pensar sobre essas novas questões em breve.

laus Deo

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Glenn; TORMALA, Teceta Thomas; O'BRIEN, Laurie. The effect of self-affirmation on perception of racism. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 42, n. 5, p. 616-626, 2006. DOI:10.1016/j.jesp.2005.11.001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022103105001289?via%3Dihub>. Acesso em: 6 maio 2024.
- AKBAR, Na'im. Mental disorders of African Americans. In: AKBAR, Na'im. **Akbar Papers in African Psychology**. Tallahassee: Mind Productions, 2004. p. 160-178.
- ALBERTO, Paulina L. **Termos de inclusão**: intelectuais negros brasileiros no século XX. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017. Disponível em: https://www.loja.editoraunicamp.com.br/DynamicItems/Catalog/65da0e48-06a5-4c88-8624-2ea9c09ae2d0de8c1e2c-87ae-4b91-9e4f-caba14345884Termos_de_inclus%C3%A3o_-_20pp_W65_W65.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqdPp/?format=pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Caneiro; Pólen, 2019. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/enegrecer/wp-content/uploads/sites/146/2023/01/ALMEIDA-Silvio-Racismo-estrutural-Livro-2019.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ALVES-MAZZOTIT, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco Editora; EDUC. 1998.
- ARMOUR, Jody David. **Negrophobia and reasonable racism**: the hidden costs of being black in America. NYU Press, 1997.
- AUGUSTINOS, Martha; Walker, Iain; Donaghue, Ngaire. **Social cognition**: an inteorated introduction. London: Sage, 2006.
- BARBERIA, Lorena Guadalupe; CANTARELLI, Luiz Guilherme Roth; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. São Paulo, FGV / EESP: 2020. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 05-11-2024.
- BARROS, Sônia; BATISTA, Luís Eduardo; DELLOSI, Mirsa Elizabeth; ESCUDER, Maria Mercedes L. Censo psicossocial dos moradores em hospitais psiquiátricos

do estado de São Paulo: um olhar sob a perspectiva racial. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1235-1247, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sausoc/article/download/104292/102936>. Acesso em: 23 out. 2024

BENDA, Julien. **A traição dos intelectuais**. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BOAKARI, Francis Musa. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES): Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí**, Teresina, n. 4, p. 98-120, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducosoc/article/view/2675>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BOAKARI, Francis Musa; ALVES, Antonia Regina dos Santos Abreu; SILVA, Francilene Brito da. "Síndrome da luta maior": um perigo para a educação anti-discriminatória. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 16, n. 45, p. 348-372, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3041>. Acesso em: 25 set. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia: introdução ao estudo da Psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOYATZIS, R. **Transforming qualitative information: thematic analysis and code development**. Sage, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. CNE. **Resolução n. 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. MEC. **Lei n. 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. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. MS. **Portaria n. 992**, de 13 de maio de 2009. Institui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. 2009. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/gm/2009/prt0992_13_05_2009.html. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n^{os} 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. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso: 15 maio 2020.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, jun. 2019. DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806. Disponível em: <https://uwe-repository.worktribe.com/output/1493232/reflecting-on-reflexive-thematic-analysis>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, jan. 2006. DOI:10.1191/1478088706qp063oa Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAMINO, Leoncio. Direitos humanos e Psicologia. *In*: COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Psicologia, ética e direitos humanos**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998. p. 39-63.

CAMINO, Leoncio. Uma abordagem psicossociológica no estudo do comportamento político. **Psicologia e Sociedade**: Revista da ABRAPSO, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 16-42, 1996.

CAMINO, Leoncio; PEREIRA, Cícero Roberto. O papel da Psicologia na construção dos direitos humanos: análise das teorias e práticas psicológicas na discriminação ao homossexualismo. **Perfil**, ano 13, n. 13, p. 49-69, 2000.

CAMINO, Leoncio; SILVA, Patrícia; MACHADO, Aline; PEREIRA, Cícero Roberto. A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. **Revista de Psicologia Política**, v. 1, n. 1, p. 13-36, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cicero-Roberto-Pereira/publication/235920706_A_face_oculta_do_racismo_no_Brasil_Uma_analise_psicossociologica/links/02e7e53c5515be41e7000000/A-face-oculta-do-racismo-no-Brasil-Uma-analise-psicossociologica.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023..

CAMINO, Leoncio, SILVA, Eleneide A. da; SOUZA, Sânzia M. de. Primeiros passos para a elaboração de um Modelo Psicossociológico do Comportamento Eleitoral: estudo dos eleitores de João Pessoa na campanha de 1992. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 1, p 7-32, jun. 1998. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/HvNmD9hrX7cptGxNRbH4SRd/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAVACO, Carmen. A investigação biográfica em educação no contexto português. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 3, n. 9, p. 814-828, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5595>. Acesso em: 15 maio 2024.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 3, p. 220-227, set./dez. 2009. **DOI:** <https://doi.org/10.4013/edu.2009.133.4949> Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949>. Acesso em: 5 maio 2024.

CAVACO, Carmen; REIS, Graça. A formação experiencial de professores: reflexão sobre práticas profissionais. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza (org.). Formação docente e justiça cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades.* Rio de Janeiro: DP et Alli, 2016. p. 163-190.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, Frederico Alves; MACHADO, Frederico Viana. Engajamento político e reflexões críticas: entrevista com Leoncio Francisco Camino. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 20, n. 47, p. 218-251, jan./abr. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000100017. Acesso em: 21 nov. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CFP. **Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil**. 1992. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

CFP. **Resolução n. 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. 2022.

CHAVES, Evenice Santos. **O racismo na trajetória escolar e profissional de profissionais universitárias**. 2006. 378 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? e não negro, pardo ou preto? *In*: **CONGEAFRO**, 1., 2013, Teresina. [Anais]. Teresina: RODA GRIÔ-GEAfro/UFPI, 2013. E-book. Disponível em: <https://rodagrioufpi.blogspot.com/2016/11/e-book-do-iii-congeafro-e-fotos.html>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. *In*: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JUNIOR, Henrique (org.). **Educação e afrodescendência no Brasil 1**. Fortaleza: Edições da UFC, 2009. p. 229-240.

DAVID, Emiliano de Camargo. **Saúde mental e racismo**: a atuação de um Centro de Atenção Psicossocial II Infantojuvenil. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio. *In*: OLIVEIRA, Evelina Antunes; PLANCHEREL, Alice Anabuki. **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: Edufal. 2007. p. 1-18.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Critical Race Theory**: an introduction. 3rd ed. New York: New York University Press, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les histoires de vie**: de l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2000.

DEWEY, Jonh. **Experiencia y Educacion**. 7. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

DOMINICÉ, Pierre. Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. **Éducation Permanente**, n. 100-101, p. 57-66, 1989. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/163666>. Acesso em: 10 maio 2024.

- DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.
- DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí, RS; EdUNIJUI, 2001.
- ENGEL, Magali Gouveia. As fronteiras da 'anormalidade?': psiquiatria controle social. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, nov. 1998/fev., 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459701999000100001. Acesso em: 20 out. 2023
- ERSKINE, John. **The moral obligation to be intelligent**: and other essays. Bobbs-Merrill, 1915.
- ESPINHA, Tatiana Gomez. **A temática racial na formação em Psicologia a partir da análise de projetos político pedagógicos**: silêncio e ocultação. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/983457>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.
- FERRAROTTI, Franco. **Histoire et histoires de vie**. Paris: Téraèdre, 2013.
- FISKE, Susan T.; TAYLOR, Shelley E. **Social Cognition**. Random House. 1984.
- GARCIA, Stephen M.; TOR, Avishalom; SCHIFF, Tyrone M. The psychology of competition: a social comparison perspective. **Perspectives on Psychological Science**, v. 8, n. 6, p. 634-650, nov. 2013. <https://doi.org/10.1177/1745691613504114>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745691613504114>. Acesso em: 10 maio 2024.
- GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- HUNT, Jennifer S; FOLBERG, Abigail M; RYAN, Carey S. Tolerance of racism: A new construct that predicts failure to recognize and confront racism. **European Journal of Social Psychology**, v. 51, n. 3, p. 551-571, fev. 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.2759>. Acesso: 6 abr. 2024.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: características gerais dos moradores: 2020-2021; **PNAD contínua**: características gerais dos moradores: 2020-2021. 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101957>. Acesso em: 9 jul. 2023.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua anual (PNADC/A)**: população residente, por sexo e cor ou raça (2022). 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408#notas-tabela>. Acesso em: 9 jul. 2023

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2023**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=38475>. Acesso em: 9 jul. 2024.

IIº CONCURSO de Eugenia. **Boletim de Eugenia**, ano 1, n. 12, p. 6, dez. 1929. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/159808/per159808_1929_00012.pdf. Acesso em: 9 jul. 2022

INEP. **Censo da Educação Superior 2016**: principais resultados. 2017. Disponível em: [censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf](#). Acesso em: 9 jul. 2024.

JANKOWSKI, Glen S. Students' understanding and support for anti-racism in universities. **British Journal of Social Psychology**, v. 61, n. 1, p. 322-344, jan. 2022. DOI: 10.1111/bjso.12482. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34254318/>. Acesso em: 14 maio 2024.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 55-68.

KAISER, Cheryl R.; MILLER, Carol T. Stop complaining! The social costs of making attributions to discrimination. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 27, n. 2, p. 254-263, fev. 2001. <https://doi.org/10.1177/0146167201272010>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167201272010>. Acesso em: 3 maio 2024.

KAWAKAMI, Kerry; DUNN, Elizabeth; KARMALI, Francine; DOVIDIO, Jonh F. Mispredicting affective and behavioral responses to racism. **Science**, v. 323, n. 5911, p. 276-278, jan. 2009. DOI: 10.1126/science.1164951. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19131633/>. Acesso em: 7 maio 2024.

KEHL, Renato Ferraz. O que é eugenia. *In*: SOCIEDADE EUGÊNICA DE SÃO PAULO (org.). **Annaes de Eugenia**. São Paulo: Revista do Brasil. 1919, p. 219-223.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *on-line*. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRÜGER, Helmuth. Ideologias, sistemas de crenças e atitudes. *In*: CARMINO, Leoncio; TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA, Marcus Eugenio Oliveira; PEREIRA, Marcus Emanuel (org.). **Psicologia social: temas e teorias**. Brasília, DF: Technopolitik, 2013. p. 261-308.

LANDRY, Francine. La formation expérientielle: origines, définitions et tendances in Apprendre par l'expérience. **Éducation permanente**, n. 100-101, p. 13-22, 1989. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/163666>. Acesso em: 5 jun. 2024.

LEAL, Simoní Portela.; BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; SILVA, Alisson Emanuel. A questão racial entre pratos e retratos: leis e implementações “para inglês ver”. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1-16, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19373.045. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19373>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; RODRIGUES, Henio dos Santos; SANTOS, Eleonora Vaccarezza. Sexual racism in Brazil: aesthetic preference, beauty models and stereotypes. **Trends in Psychology: a Journal of the Brazilian Society of Psychology**, v. 30, n. 4, p. 480-496, jan. 2022. DOI: [10.1007/s43076-021-00128-5](https://doi.org/10.1007/s43076-021-00128-5). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358199525_Sexual_Racism_in_Brazil_Aesthetic_Preference_Beauty_Models_and_Stereotypes. Acesso em: 5 maio 2024.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: Kírión, 2017.

MASIERO, André Luís. A Psicologia racial no Brasil (1918-1929). **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, p. 199-206, ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/6fKDKGCxdZmynQVkXWMGRdH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MATA, Valdisia Pereira da; SANTOS, Djean Ribeiro dos. O papel do psicólogo numa política de combate a práticas racistas. **Rev. Brasileira de Psicologia**, v.2, (núm.esp.), Salvador, Bahia, 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: 1 fev. 2022.

MAYEN, Patrick. Dix leçons sur l'expérience à travers l'expérience de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Groupe VAE/ADMEE. **Colloque de Reims** (Documento Policopiado). 2005. p. 1-16.

MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC). 2017. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MEC publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. *In: CFP*, 1 nov. 2023. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/mec-publica-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-os-cursos-de-psicologia/>. Acesso em: 10 out. 2024.

MELO, Carlos Vinicius Gomes. **Atuação das(os) profissionais de Psicologia no tema das relações étnico-raciais**. 2019. 369 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-18072019-153936/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros: 2012 a 2016**. Brasília, 2018. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132003000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 maio 2022.

MOREIRA, Nádia Meireles; COSTA, Ileno Izídio da; SANTOS, Josenaide Engracia dos. Promoção em Saúde Mental da População Negra Brasileira, um Levantamento Bibliográfico. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 667-688, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812023000200667&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 11 dez. 2024.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n.2, p. 184-189, 2014. DOI: 10.1590/0080-623420140000800027. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2022.

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

NELSON, Jessica C; ADAMS, Glenn; SALTER, Phia S. The Marley hypothesis: Denial of racism reflects ignorance of history. **Psychological Science**, v. 24, n. 2, p.

213-218, fev. 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23232861/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

NOBLES, Wade W. African Philosophy: foundations for Black Psychology (1972). In: NOBLES, Wade W. **Seeking the Sakhu**: foundational writings for an African Psychology. Illinois: Third World Press, 2006. p. 5-22.

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. p. 277-298.

OPAS. **Relatório sobre a saúde no mundo (2001)**: Saúde mental: Nova Conceção, nova esperança. 2001. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001_por.pdf;jsessionid. Acesso em: 11 out. 2023.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. Cornélio Procópio, PR: UENP, 2015.

PACHECO E SILVA, Antônio, Carlos. **Psiquiatria clínica e forense**. São Paulo: Vademecom, 1939.

PAULOS, Catarina; CAVACO, Carmen. A formação de educadores de adultos implicados no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e244384, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zJLPYyFKC6xK676g7ykWkZF/abstract/?lang=pt.> Acesso em: 5 maio 2024.

PAYOT, Jules. **O trabalho intelectual e a vontade**. Campinas-SP: Kírión, 2020.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Os desafios do uso da tecnologia digital na educação em tempos de pandemia. **Educação Temática Digital (ETD)**, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 187-205, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i1.8665777. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665777>. Acesso em: 18 out. 2022.

PEREIRA, Cícero Roberto; VALA, Jorge. Do preconceito à discriminação justificada. **In- Mind Português**, v.1, n. 2-3, p. 1-13, 2010. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/8934/1/ICs_CRPereira_JVala_Preconceito_ARN.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024.

PEREIRA, Cícero Roberto; SOUZA, Luana Elayne Cunha de. Fatores legitimadores da discriminação: uma revisão teórica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322222>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000200223&nrm=iso. Acesso em: 2 mar. 2024.

PINEAU, Gaston. La formation expérientielle en auto-, éco-et co-formation. **Éducation permanente**, n. 100-101, p. 23-30, 1989.

PINEAU, Gaston. Experiências d'apprentissage et histoires de vie. *In*: CARRE, Phillippe; CASPAR, Pierre (org.). **Traité des sciences et des techniques de la formation**. Paris: Dunod, 1999. p. 307-327.

POPPER, Karl R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora da UnB, 1972.

ROBIN, Rolande. De l'improvisation éducative à l'autorisation: une dynamique de formation et d'auto-formation. *In*: COURTOIS, B.; PINEAU, Gaston (ed.). **La formation expérientielle des adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 255-269.

RODRIGUES, Fernando. Racismo cordial. *In*: TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo. (org.). **Racismo cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995. p. 11-56.

RODRIGUES, Raimundo Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, n. 4, p. 1.151-1.180, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000400014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/mxYFjnPKvMdtpvnr4q7v6kL/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, Alessandro Oliveira dos; GOMES, Lais Barbosa de Sousa; MUÑOZ, Bruna Lanzoni; MAIA, Rodolfo Luiz Almeida. Marcos regulatórios sobre relações e racismo: instrumentos para atuação do(a) psicólogo(a). **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, v. 2, 2015. (Número especial). Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002798872>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve Histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 32, p. 166-175, 2012. (Número especial). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogos(as). **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, n. 2, dez. 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200007. Acesso em: 22 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemológicas do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

SAVOIA, Mariângela Gentil. **Psicologia Social**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703130002017>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/CFM99XdXn4rxMPVjz5j5shy/?lang=pt>.
Acesso em: 5 jan. 2023.

SCRUTON, Roger. **Como ser um conservador**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SERTILLANGES, Antonin-Dalmace. **A vida intelectual**: seu espírito, suas condições, seus métodos. Rio de Janeiro, CEDET, 2019.

SHERIF, Muzafer. **Group conflict and co-operation**: their Social Psychology. London: Routledge e Kegan Paul, 1966.

SILVA, Alisson Emanuel. **A temática racial em cursos de formação de psicólogos no Brasil**: o caso do Piauí. Belo Horizonte: Dialética, 2023.

SILVA, Marcos Antônio Batista da; OLIVEIRA, Ivani Francisco de. La relación entre racismo, salud y salud mental: Psicología y educación antirracista. **Quaderns de Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em:
<https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v23-n3-silva-oliveira>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, Mario Augusto Medeiros. Reabilitando Virgínia Leone Bicudo. **Sociedade e Estado**, v. 26, n. 2, p.435-443, ago. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/se/a/6pqJmZ5rp8GdjWm4B83wkDj/?lang=pt>.
Acesso em:26 out. 2023.

STEPHAN, Nancy Leys. Eugenics in Brazil. 1917-1940. *In*: ADAMS, Mark B. (org.). **The wellborn science, eugenics in Germany, France, Brazil and Russia**. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 110-152.

SUBRAMANI, Supriya. Practising reflexivity: Ethics, methodology and theory construction. **Methodological Innovations**, v. 12, n. 2, p. Disponível em:
2059799119863276, 2019. <https://journals.sagepub.com/doi/>. Acesso em: 6 maio 2024.

TAJFEL, Henri; TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. *In*: AUSTIN, W. G.; Worchel, S. (ed.). **The Social Psychology of intergroup relations**. Monterey: Brooks/Cole, 1979. p. 33-47.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

TORRES, Ana Raquel Rosas; CAMINO, Leoncio. Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social. *In*: CAMINO, Leoncio; TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA, Marcus Eugenio Oliveira; Pereira, Marcos Emanuel (org.). **Psicologia Social**: temas e teorias. Brasília, DF: Technopolitik, 2023. p. 515-539.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes? Poderemos viver juntos?** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

VALA, Jorge. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. **Análise Social**, v. 27, p. 887-919, 1993.

- VALA, Jorge; PEREIRA, Cícero Roberto. Racism: an evolving virus. *In*: BETHENCOURT, F.; PEARCE, A. J. (ed.). **Racism and ethnic relations in the Portuguese-Speaking world**. New York: Oxford University Press, 49-70. 2012.
- VENTURI, G.; PAULINO, M. F. Pesquisando preconceito racial. *In*: TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo. (org.). **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995. p. 11-56.
- VERNE, Jules. **Viagem ao centro da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- VIANNA, Francisco José Oliveira. O eugenismo paulista. *In*: VIANNA, Francisco José Oliveira. **Ensaio inédito**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1991. p. 69-73
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernad; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 17, n. 33, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- WHITEHEAD, Alfred North. **Os objetivos da educação e outros ensaios**. São Paulo: Kíron, 2021.

APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: Preparação profissional do psicólogo: o que ensina sobre o racismo brasileiro?

Pesquisador Responsável: Alisson Emanuel Silva

Locais onde será realizada a pesquisa: Piauí; Maranhão; Bahia.

Você, profissional da área da Psicologia, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa acima especificada. O convite está sendo feito a você, caríssima(o) psicóloga(o) porque vem abordando a questão racial brasileira na sua prática profissional. Sua contribuição é importante, porém, você, distinto colega, não deve participar contra a sua vontade.

Antes de decidir se deseja participar, é importante que entenda por que esta pesquisa está sendo realizada, todos os procedimentos envolvidos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos que serão descritos e explicados abaixo.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se a participar ou desistir de participar. Em todos esses casos, você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você, participante, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Alisson Emanuel Silva, no telefone (86) 998262333 e *e-mails* alissonemanuelpsy18@gmail.com e alissonemanuel18@hotmail.com. Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você, psicóloga(o) participante, tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o CEP da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado). Somente o pesquisador e/ou equipe de pesquisa terão conhecimento de

sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa.

Após ser apresentado(a) e esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte como voluntário(a), você deverá rubricar todas as páginas e assinar ao final deste documento, elaborado em duas vias. Cada via também será rubricada em todas as páginas e assinada pelo pesquisador responsável, devendo uma via ficar com você, para que possa consultá-la sempre que necessário.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA

- **Justificativa para realização da pesquisa:**

A justificativa sob a qual repousam todas as nossas pretensões de pesquisa é sustentada por três pilares que aparecem não apenas sob um viés civilizacional, mas também humano, uma vez que as suas presenças independem das matérias que os compõem. Por mais que existam divergências e, muitas vezes, contradições em seus conteúdos, de tempo em tempo, esses componentes se complementam para dar forma a toda organização humana e, por isso, são irrefragavelmente considerados elementos para a sustentação de toda e qualquer sociedade.

O primeiro se refere à **relevância social**. Nosso estudo possibilitará a realização de uma profunda reflexão sobre as mazelas, contradições, injustiças e superações ocorridas diariamente numa sociedade racista, onde as maiores vítimas de discriminação racial não são uma minoria, mas sim, a maioria da população. Com isso, esperamos elucidar questões que nos permitam repensar e refletir as relações raciais dentro e fora das instituições de ensino formal, estendendo também essa reflexão aos diversos outros setores de convívio social.

O segundo pilar se refere ao que denominamos **viés político-cultural**. Ao questionarmos as nossas certezas e as cosmovisões naturalizadas e universalizadas por um imaginário social cristalizado e introjetado por uma cultura racial discriminatória, onde a organização político-institucional segue à risca os preceitos que por séculos impuseram formas de tratamento desumanas para as vítimas do racismo, é também uma maneira de, através do diálogo e da reflexão intelectual, examinarmos as nossas antigas formas de perceber e interagir com o mundo e, conseqüentemente, produzirmos outras/novas alternativas de interagir, sentir, enxergar

e operar sobre os mais diversos ambientes de convívio humano de maneira justa, humanizadas e ética.

O terceiro e último pilar, denominado **acadêmico-profissional** se resume ao fato de que estudos dessa magnitude podem tecer importantes contribuições não apenas para o campo acadêmico, mas também para toda a esfera profissional e, conseqüentemente, para toda a sociedade. Dispormos de profissionais mais conscientes da realidade do seu país, aumentará a possibilidade para que esses homens e mulheres tenham consciência de seus papéis dentro da sociedade e, com isso, busquem maneiras de estar cada vez mais preparados para intervir nessas realidades de maneira mais efetiva.

Em suma, pressupomos que o compartilhamento de experiências e dos resultados desse estudo poderão nos proporcionar uma compreensão lógica e aprofundada dos mecanismos sociais e educacionais que podem contribuir para que sejamos capazes de avistar maneiras mais inovadoras de utilizarmos fatores antes desconhecidos como elemento formativos de inestimável valor dentro dos processos de formação profissional, não apenas de psicólogos ou de qualquer outro profissional, mas do próprio sujeito como cidadão e membro de uma sociedade em que o combate ao racismo seja um ideal unânime e permanente entre todos os seus componentes.

▪ **Objetivos da pesquisa:**

Compreender nas experiências relatadas, fatores que levaram alguns psicólogos a atuarem profissionalmente diante das questões raciais numa sociedade declaradamente racista como a brasileira no contexto nordestino.

▪ **Objetivos específicos:**

- a) Identificar (caracterizando, discutindo, problematizando) quais concepções os psicólogos colaboradores deste estudo possuem acerca das questões raciais;
- b) Caracterizar quais fatores (fenômenos), no âmbito das experiências despertaram nesses colaboradores o interesse em abordar a temática racial na sua atuação profissional;
- c) Relacionar as experiências (pessoais, familiares, universitárias e profissionais) de contato com discussões acerca da temática racial com o desenvolvimento do interesse em atuar profissionalmente contra o racismo brasileiro; e
- d) Descrever, a partir dos relatos dos psicólogos e psicólogas colaboradores, os desafios enfrentados no que tange à sua atuação profissional diante do problema racial brasileiro.

- **Procedimentos aos quais você será submetido(a):**

Os procedimentos realizados com os participantes incluirão a realização de entrevistas e conversas realizadas de forma *on-line*, de maneira individual, onde cada participante poderá escolher o horário que melhor se encaixa na sua realidade. As perguntas serão voltadas para os temas: prática profissional do participante, a questão racial brasileira e formação profissional.

- **Riscos ao participar da pesquisa:**

A presente pesquisa não apresenta qualquer risco físico ou psicológico para os participantes. Uma vez que se baseará em entrevistas com pautas pré-definidas acerca da questão racial brasileira e suas práticas como profissionais da Psicologia. No decorrer de todo o processo, os pesquisadores garantirão que os participantes possam não só acompanhar o processo, mas também estar livres para desistir da participação em qualquer etapa do processo de construção dos dados.

- **Benefícios ao participar da pesquisa:**

Os benefícios esperados com esse estudo partem da ideia de que os resultados obtidos possam vir a nos conceder uma maior compreensão acerca da existência e atuação de elementos formativos que possibilitem o desenvolvimento de novas metodologias e práticas capazes de promover uma conscientização e adesão política, ética e epistemológica que fomentem o interesse dos indivíduos que compõem a sociedade de se aproximar mais da questão racial brasileira. O que poderá colaborar para a formação social e acadêmica de indivíduos dispostos a combater o racismo e qualquer tipo de discriminação racial no país, ajudando, assim, a construir uma sociedade mais justa e mais humana, sobretudo nos ambientes de ensino formal.

- **Privacidade e confidencialidade:**

Nenhum dos participantes terá a identidade revelada, assim como os dados concedidos aos pesquisadores. Todas as informações obtidas serão utilizadas somente para fins de pesquisa. Todos os participantes poderão requerer as informações depois de construídas e organizadas e poderão requerer, caso queiram, a retirada total ou parcial do conteúdo de suas falas. Os registros da interação serão armazenados e ficarão disponíveis aos participantes por tempo indeterminado.

- **Acesso a resultados parciais ou finais da pesquisa:**

Os resultados da pesquisa serão enviados aos participantes via *e-mail* e poderão ser requisitados a qualquer momento, a partir de sua publicação.

▪ **Custos envolvidos pela participação da pesquisa:**

Conforme o inciso IV.3, alínea “g” da Resolução do MS/CNS n. 466/2012, sua participação na pesquisa é voluntária, não podendo envolver custos ou compensações financeiras.

▪ **Danos e indenizações:**

Conforme o inciso IV.3, alínea “h” da Resolução do MS/CNS n. 466/2012, se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante ou após os procedimentos aos quais você será submetido(a), será garantido o direito a tratamento imediato e gratuito pelo pesquisador, não excluindo a possibilidade de indenização determinada por lei, se o dano for decorrente da pesquisa.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter sua identidade sob sigilo, como estabelecem as Resoluções do MS/CNS n. 466/2012 e n. 510/2016 e a Norma Operacional CNS n. 01, de 2013, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. Você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como aos resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja, por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher, quando necessário:

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

() Autorizo apenas a captação de voz, por meio da gravação;

_____, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) Participante

TESTEMUNHAS: Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceitação da/o participante em colaborar com o estudo.

Nome _____ RG n.

Assinatura:

Nome _____ RG n.

Assinatura:

Assinatura do Pesquisador Responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP)

Teresina/PI

(86) 3237-2332

cep.ufpi@ufpi.edu.br

