



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TATIANA GOMEZ ESPINHA

**A TEMÁTICA RACIAL NA FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA A PARTIR DA ANÁLISE DE PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS:
SILÊNCIO E OCULTAÇÃO**

**CAMPINAS
2017**

TATIANA GOMEZ ESPINHA

**A TEMÁTICA RACIAL NA FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA A PARTIR DA ANÁLISE DE PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS:
SILÊNCIO E OCULTAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutora em Educação na área de Psicologia Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ângela Fátima Soligo

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA TATIANA
GOMEZ ESPINHA E ORIENTADA PELA PROF.^a. DR.^a.
ÂNGELA FÁTIMA SOLIGO

CAMPINAS
2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

ORCID: <http://orcid.org/http://orcid.org/ht>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Es65t Espinha, Tatiana Gomez, 1980-
A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos políticos-pedagógicos : silêncio e ocultação / Tatiana Gomez Espinha. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Ângela Fátima Soligo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicólogos - Formação. 2. Racismo. 3. Projeto político-pedagógico. I. Soligo, Ângela Fátima, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Racial themes in psychology graduation from the pedagogical-political projects analysis : silence and hiding

Palavras-chave em inglês:

Psychologists training

Racism

Pedagogical-political projects

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ângela Fátima Soligo

Débora Cristina Jeffrey

Carla Biancha Angelucci

Fernanda de Lourdes Freitas

Silvana Cardoso Brandão

Data de defesa: 23-02-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A TEMÁTICA RACIAL NA FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA A PARTIR DA ANÁLISE DE PROJETOS
POLÍTICO- PEDAGÓGICOS:
SILÊNCIO E OCULTAÇÃO**

Autora: Tatiana Gomez Espinha

COMISSÃO JULGADORA:

Profª. Drª. Ângela Fátima Soligo (Orientadora)

Profª. Drª. Débora Cristina Jeffrey

Profª. Drª. Carla Biancha Angelucci

Drª. Fernanda de Lourdes Freitas

Profª. Drª. Silvana Cardoso Brandão

A ata de defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna

2017

Dedico este trabalho à minha irmã Cris (*in memoriam*)

Agradecendo...

Primeiramente, agradeço à Jah Rastafari pela vida e a possibilidade de levar adiante meus projetos;

à minha família de sangue e fogo que se estende desde meus pais, meu irmão, minhas tias, minha cunhada até minhas manas que abrandam todos os dias o meu caminhar;

às minhas ancestrais que me inspiram e me trazem forças para trilhar novos rumos;

à minha orientadora Ângela que me acompanhou com paciência, acreditando sempre no meu potencial;

ao Grupo de Trabalho de Relações Raciais do CRP SP da subsede de Campinas que me acolheu carinhosamente e me proporcionou riquíssimas reflexões e momentos especiais;

à Camila que mais uma vez fez uma revisão cuidadosa do meu trabalho;

às estudantes de Psicologia e às profissionais que pude trocar e aprender mais sobre a temática das relações raciais.

*“O povo que desconhece sua história, origem e cultura é como uma
árvore sem raízes”.*

Marcus Mosiah Garvey

RESUMO

A temática racial na formação em Psicologia a partir da análise de Projetos Político-Pedagógicos: silêncio e ocultação

O objetivo da presente pesquisa foi analisar Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cursos de Psicologia, tendo como foco as questões raciais. Para atingir esse objetivo, foi necessário proceder a uma análise mais geral, considerando as especificidades da temática. Dessa forma, inicialmente, foram discutidas as informações disponibilizadas nas ênfases curriculares e na área em que os cursos estão situados dentro de cada instituição. Investigou-se como alguns temas, que podem se vincular à discussão das questões raciais, encontram-se dispostos nos PPPs. São eles: exclusão, inclusão, diversidade, Direitos Humanos, desigualdades, discriminação e preconceito. Por fim, diante de todo material resultante das análises anteriores, identificou-se como a temática estudada encontra-se nos textos dos projetos, o que inclui questões ligadas à raça, ao racismo, à população branca, negra, afro, quilombolas e às Políticas de Ação Afirmativa (PAA). Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental que teve os dados trabalhados a partir da proposta de análise temática de conteúdo. A seleção dos projetos foi feita no período de janeiro de 2014 a fevereiro de 2015, a partir de uma lista de cursos de Psicologia de todo o Brasil fornecida pela Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), e em que constam os endereços eletrônicos das instituições. Somam-se 421 cursos na lista, mas somente 35 disponibilizaram seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) na internet e tiveram seus textos analisados. Do ponto de vista dos resultados, é possível constatar que o modelo de formação ofertado a partir das ênfases curriculares mantém ainda um viés da clínica tradicional, que aparece também denominada de ênfase em saúde. Tal perspectiva atualiza uma visão de homem individualista, que desconsidera as problemáticas advindas da estrutura social e que produzem sofrimento psíquico. Numa lógica contínua, as temáticas estudadas são citadas de maneira superficial e aparecem esporadicamente. No entanto, quando analisadas de maneira mais aprofundada, revelam contradições que são próprias das ideologias que as sustentam. Existe um silenciamento de temas que revelam contradições sociais, como, por exemplo: o racismo, a exclusão e a desigualdade. Já as menções ligadas à etnia, à diversidade e à inclusão são citadas com mais frequência. Isso, em certa medida, revela a opção dos cursos de Psicologia por não lidar com as tensões próprias de tais problemáticas. Ao se pensar na questão racial, esse fato implica em não rever privilégios próprios da população branca (majoritária nos cursos, tanto no que diz respeito ao corpo docente quanto discente), bem como em não refletir sobre as teorias eurocêtricas. Ficou mais evidente a fragilidade de como o tema é tratado, ao se analisarem as disciplinas. A temática racial, quando abordada, está restrita a algumas poucas disciplinas, como Antropologia ou Sociologia, e nelas, mais uma vez, as discussões sobre raça e racismo não são evidenciadas, sobrepondo-se a questão étnica. Conclui-se pela necessidade dos cursos de Psicologia repensarem suas propostas de maneira mais aprofundada sobre a temática racial, já que ela estrutura nossas relações sociais.

Palavras-chave: formação do psicólogo; racismo; Projeto Político-Pedagógico; negros; brancos.

ABSTRACT

Racial themes in Psychology graduation from the Pedagogical-Political Projects analysis: silence and hiding

The objective of this present research was to analyze Pedagogical-Political Projects (PPPs) in the psychology courses, focusing on the racial issues. To achieve this objective, it was necessary to act a more expansive analysis. Thus, firstly, it was discussed the available information in the curricular emphasis and the area where the courses are located within each institution. It was investigated how some themes which can be linked to the discussion of the racial questions, can be found in the PPPs. They are: exclusion, inclusion, diversity, Human Rights, social disparities, discrimination and prejudices. Finally, in view of all this material, resulting from the former analysis, we identified how the theme studied is settled in the texts of the projects, which includes questions tied to the race, to the racism, to the white people, black people, african, 'quilombolas' and to the Politics of Affirmative Action (AAP). It is a qualitative documental research that had the data worked out from the proposal of the context thematic analysis. The selection of the projects was carried out from January 2014 to February 2015, based on a list of Psychology Courses from all over Brazil provided by the Brazilian Association of Psychology Teaching (ABEP), in which includes the institutions electronical addresses. There are 421 courses added to the list, but only 35 have made their PPP available on the internet and have had their texts analyzed. The results indicate that the training model offered in the curricular emphasis still maintains a view of the traditional clinic, that is also named health emphasis. Such perspective puts in evidence a vision of individualist man, who does not take into consideration the problems, which come out from the social structure and cause psychic pain. The themes studied are mentioned superficially and occasionally. However, when they are analyzed carefully, they show contradictions which belong to the ideology that keeps them. There is a silencing of the themes, which shows social contradictions such as: the racism, the exclusion and the disparities. Mentions related to the ethnicity, to the diversity and the inclusion are mentioned more frequently. This reveals an option of the Psychology courses for not dealing with the tensions of such problems. This fact does not review the privileges of the white people (majority group in the analyzed courses) and also how not to reflect about the eurocentric theories. The fragility of how this theme is treated was more evident when analyzing the disciplines. The racial subject, when is treated, it is just limited to some disciplines, as Anthropology or Sociology in which the discussions about race and racism are not in evidence and overlap the ethnic question. Finally, Psychology courses must rethink their proposals in a deeper way about racial thematic, considering that it structures our social relations.

Key-words: Psychologist graduation; racism; pedagogical-political projects; blacks; whites.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos com PPPs disponível por região	123
Tabela 2 – Cursos com PPPs disponível por tipo de instituição	123
Tabela 3 – Ano de publicação dos PPPs	124
Tabela 4 – Especificidades das disciplinas	126
Tabela 5 – Ênfases curriculares dos PPPs por região	131
Tabela 6 – Ênfases curriculares dos PPPs por tipo de instituição	131
Tabela 7 – Áreas em que os cursos de Psicologia estão inseridos por tipo de instituição ...	139
Tabela 8 – Áreas em que os cursos de Psicologia estão inseridos por região	139
Tabela 9 – Palavra-chave indireta DH por região e tipo de instituição.....	144
Tabela 10 – Palavra-chave indireta diversidade por região e tipo de instituição	150
Tabela 11 – Palavra-chave indireta inclusão por região e tipo de instituição	154
Tabela 12 – Palavra-chave indireta exclusão por região e tipo de instituição	160
Tabela 13 – Palavra-chave indireta desigualdade por região e tipo de instituição	168
Tabela 14 – Palavras-chave indiretas preconceito e discriminação por região e tipo de instituição	174
Tabela 15 – Palavras-chave diretas por região e tipo de instituição	182
Tabela 16 – PAA por região e tipo de instituição	203
Tabela 17 – Disciplinas relativas à temática racial por região e tipo de instituição	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Itens analisados nos PPPs	125
Quadro 2 – Palavras-chave usadas na investigação dos PPPs	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social
ANPSINEP – Articulação Nacional de Psicólogas (os) Negras (os) e Pesquisadoras (es)
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS – Centro de Arte e Promoção Social
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNP – Congresso Nacional de Psicologia
COESP – Centro de Orientação e seleção Psicotécnica
CREPOP – Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas
CRP – Conselho Regional de Psicologia
CRP BA/SE – Conselho Regional de Psicologia da Bahia/Sergipe
CRP RJ – Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro
CRP SP – Conselho Regional de Psicologia de São Paulo
DH – Direitos Humanos
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAAT – Faculdades Atibaia
FNB – Frente Negra Brasileira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBHM – Liga Brasileira de Higiene Mental
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
ONG – Organização não Governamental
PAA – Políticas de Ação Afirmativa
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSINEP – Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es)

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESP – Sociedade Eugênica de São Paulo

SESU – Secretaria de Educação Superior

SUS – Sistema Único de Saúde

TEN – Teatro Experimental Negro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USF – Universidade São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – História da Psicologia no Brasil: discursos, práticas e formações	27
1.1 Considerações sobre a constituição da Psicologia no Brasil	28
1.2 Formação em Psicologia no Brasil e seus dilemas atuais	44
CAPÍTULO 2 - Raça, miscigenação e branqueamento no Brasil	59
2.1 A chegada das teorias raciais ao Brasil	65
2.2 A eugenia de Galton e a prática eugênica brasileira	74
2.3 A ideologia da democracia racial e o branqueamento	79
CAPÍTULO 3 – O racismo brasileiro e possibilidades de enfrentamento	89
3.1 Racismo no Brasil: características e impasses	91
3.2 Movimento negro e as possibilidades de constituição da identidade negra no Brasil	97
3.3 Psicologia brasileira e seus debates atuais sobre as relações raciais e o enfrentamento ao racismo	109
CAPÍTULO 4 – Caminho metodológico	119
4.1 Coleta de dados	121
4.2 Características dos dados recolhidos	122
4.3 Análise dos dados coletados	126
CAPÍTULO 5 – Análise das informações recolhidas dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)	130
5.1 Análise das informações gerais referentes às características dos projetos	130
5.2 Análise das palavras-chave indiretas	142
5.3 Análise das palavras-chave diretas.....	182
5.4 Análise das informações sobre Políticas de Ações Afirmativas (PAA) e disciplinas.....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS	222

INTRODUÇÃO

Para iniciar este trabalho, acredito que seja pertinente me apresentar e contar momentos importantes da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Esses momentos levaram-me a discutir a temática racial¹ no âmbito da formação em Psicologia. Em seguida, apresentarei a importância de desenvolver pesquisas com tal assunto.

Cursei Psicologia na PUC de Campinas, iniciando no ano de 1999 e finalizando em 2003. Fui a primeira mulher na família a cursar o ensino superior e também, agora, a fazer um doutorado. O curso de Psicologia foi intenso, em muitos momentos pensei em trancar por motivos pessoais, mas acabei conseguindo finalizar. Como em minha trajetória escolar anterior, mantive-me também como uma aluna “mediana” na faculdade (não precisei cursar dependência). Sempre fui bastante reservada em minhas relações, isso me mantinha em uma certa situação de invisibilidade na turma.

Meus gostos em relação aos assuntos oferecidos pelas disciplinas foram se modificando ao longo do curso. No entanto, sabia muito mais o que eu não gostaria de fazer, levando-me a excluir a atuação em clínica particular e recursos humanos. Creio que o fato de não escolher trabalhar nestas áreas já revela uma contradição que percebia no contexto da Psicologia. Assim, questionava qual era o compromisso dessa ciência com a sociedade e quais demandas, diante de tal questionamento, deveriam ser priorizadas. Sentia-me atraída pela Psicologia Social, mas ao mesmo tempo não sabia quais as possibilidades de atuação, já que a minha formação foi voltada quase exclusivamente para a clínica.

Uma das únicas atividades que tive vontade de levar adiante, depois que me formei, foi a pesquisa, o que me levou a entrar em contato com alguns programas de pós-graduação para realizar o Mestrado. Durante essa busca, já formada, consegui me inserir em uma instituição hospitalar para desenvolver plantão psicológico para trabalhadores. Essa

¹ É válido dizer que a temática racial que discuto no presente estudo se refere às questões oriundas das relações entre brancos e negros no Brasil, o que não inclui a população indígena já que esta apresenta outras especificidades que não tive a intenção de abordar.

atividade, na realidade, estava vinculada ao projeto de pesquisa de Mestrado de uma grande amiga e, com isso, pudemos desenvolver a prática juntas. Foi um momento significativo para o meu amadurecimento como psicóloga, pois favoreceu a emergência de um novo sentido da própria Psicologia em minha vida. Foi muito interessante, porque pudemos entender como se constitui uma prática psicológica em instituição. O assunto despertou minha atenção sobre a possibilidade de realizar o Mestrado nesse contexto.

No ano de 2005, então, ingressei no programa de pós-graduação de Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pretendia desenvolver uma pesquisa sobre plantão psicológico e a questão do psicodiagnóstico, tendo como paradigma metodológico a fenomenologia. Logo que ingressei no programa de pós-graduação, entrei em contato com meu orientador – Professor Mauro Martins Amatuzzi – e com o passar dos meses, o meu projeto de pesquisa acabou mudando o foco. No entanto, a intenção de desenvolver uma pesquisa fenomenológica ficou mantida. O tema da pesquisa mudou, pois fui convidada pela direção do hospital (o mesmo que mencionei anteriormente) a desenvolver uma prática de Psicologia junto às pessoas que se encontravam internadas nos leitos dessa instituição. A princípio foi bastante difícil, porque não me imaginava atuando nesse contexto (não sabia muito o que poderia ser feito) e também por ter dificuldades de estar no ambiente hospitalar. No entanto, aceitei o desafio.

Por conta da prática profissional e do exercício acadêmico, nos dois anos de Mestrado, participei de eventos (congressos, simpósios, palestras) com a finalidade de comunicar o que estava sendo feito. Desde a graduação, tive muita dificuldade de me apresentar em público, sempre dava um jeito de “fugir” dos seminários, pois era muito tímida e não me via nessa situação. Acabei procurando o Mestrado, pois me agradava muito o exercício da pesquisa, porém a docência não fazia parte dos planos para o futuro. Ao me “exercitar” nas apresentações que realizei ao longo do Mestrado, inclusive com a própria defesa, no entanto, animei-me com a carreira docente.

Considero que minha experiência no Mestrado foi tranqüila e muito proveitosa. A relação com meu orientador e também professor de algumas disciplinas contribuiu bastante para que isso acontecesse.

Ao finalizar o Mestrado, fui contratada pelo hospital onde desenvolvi a pesquisa. Nessa mesma época, também mudei da cidade em que morava desde minha infância o que me

fez procurar – até por uma questão financeira – outras formas de atuar. Dessa maneira, depois de seis meses que finalizei meu Mestrado, estava com três atividades: ainda no hospital, em uma universidade dando aulas (Universidade São Francisco – USF) e em uma ONG (Organização Não Governamental) na cidade de Campinas.

Na ocasião da finalização do Mestrado, conheci Flávio com quem fiquei casada por cinco anos. Ele me iniciou com muita delicadeza na cultura Rastafari. Além da vivência da cultura no cotidiano, também participava de um grupo sobre educação composto por pessoas da comunidade que freqüentava. Discutíamos muitas questões ligadas às africanidades e, nesse momento, também entrei em contato com a lei 10.639/03. A vivência comunitária foi muito intensa e, por ser uma cultura pan-africana que resgata a tradição cristã etíope, pude agregar valores que partiam de uma cosmovisão significativamente diferente do modelo eurocêntrico com que fui criada sem ao menos me dar conta disso.

No início de 2008, mudei-me para a cidade de Indaiatuba, já que resolvi morar com meu companheiro, e saí da USF, pois estava somente de passagem (substituindo uma professora). Logo fui chamada para substituir outra professora na Uniararas, assumindo disciplinas que estavam ligadas à Fenomenologia e à Psicologia Humanista. Ainda nessa mesma época, mantive-me por mais seis meses no hospital e também na ONG, desenvolvendo os mesmos trabalhos. Entretanto, no segundo semestre do mesmo ano, a professora que eu substituí não retornou mais para as aulas que ela ministrava e, ao mesmo tempo, a outra professora da mesma abordagem teórica pediu demissão da faculdade. Com isso, assumi a carga horária das duas docentes, o que acabou me sobrecarregando, fazendo-me optar por sair do hospital e manter-me somente no projeto da ONG.

Ao final de 2009, pedi afastamento das atividades docentes da Uniararas, pois precisava dar conta de algumas questões pessoais. Tinha a intenção, em 2010, de voltar para a cidade onde vivi por muito tempo (Atibaia). No início de 2010 também me desliguei da ONG em Campinas, com o firme propósito de mudar mesmo de cidade junto com meu companheiro, pois ambos queríamos outra qualidade de vida, até mesmo com relação ao trabalho. Eu estava cansada de viver na estrada para trabalhar e estudar. Desde o primeiro ano de graduação, em 1998, viajava de quatro a cinco dias por semana, isso se estendeu quando comecei a fazer o Mestrado e a trabalhar em outras cidades. Sabia da existência de uma faculdade na cidade de Atibaia e que o curso de Psicologia de lá estava dando seus primeiros passos. Felizmente, após quatro meses da minha mudança para Atibaia, consegui ser

contratada na FAAT (Faculdades Atibaia) e iniciei, ministrando disciplinas vinculadas à fenomenologia, tanto aulas teóricas, como estágios e supervisão. Tive dois anos de intenso trabalho no curso, mas, ao mesmo tempo, tinha muita vontade de voltar a estudar e fazer o Doutorado.

Particpei de dois processos seletivos em programas de pós-graduação e no último, aproximei-me do grupo de pesquisa da professora Ângela Soligo na Unicamp, minha atual orientadora do Doutorado. Chamaram-me atenção as pesquisas sobre racismo que ela realizava, vinculadas tanto com a Psicologia como com a Educação. Por meio de incursões no universo da africanidade, advindas da minha inserção na cultura Rastafari, optei por pesquisar algo que associasse a Psicologia às Relações Raciais. Foi neste momento que comecei a conhecer a produção teórica da Psicologia a esse respeito e que também pude aprofundar minha leitura sobre a Psicologia Social no Brasil.

Na mesma ocasião separei-me do meu companheiro e resolvi procurar novas comunidades/famílias Rastafari em São Paulo e acabei reencontrando um rasta, também educador, que fez parte do grupo de educação citado anteriormente. Além de viver uma nova fase da minha inserção na cultura Rastafari, também conheci uma ONG chamada CAPS (Centro de Arte e Promoção Social), na mesma região de São Paulo (Grajaú) e pude participar/contribuir em suas atividades por dois anos. Por meio da vivência no CAPS, conheci um universo cultural próprio da periferia de São Paulo, riquíssimo em protagonismos populares e potencialmente transformador. A diversidade da arte urbana protagonizada, em sua grande maioria, pela população negra.

Ao longo dessa trajetória, antes de entrar no Doutorado, algumas situações mais pontuais da minha prática haviam me chamado atenção e se associavam diretamente com a temática racial, mas confesso que não soube ao certo como lidar e identificar. Por não lembrar de uma cronologia das situações, acabei não inserindo na ordem da narrativa, mas vou contar brevemente cada uma delas e o significado que tiveram na constituição do meu objetivo de pesquisa.

No hospital onde trabalhei em atendimentos às pessoas internadas ocorreram 2 situações. Em ambos os atendimentos confesso que não consegui ajudar em nada as pessoas, pelo contrário, não via o momento da situação ser finalizada. As 2 pessoas traziam em suas queixas discursos racistas, reclamando que os negros atrapalhavam suas vidas. Um deles disse que o negro era preguiçoso e vagabundo quando comparado ao japonês no contexto de

trabalho. Defendeu, inclusive, que os negros tinham atrapalhado o progresso do país. A outra pessoa mencionou que não gostaria que sua filha continuasse namorando um rapaz negro, pois estava envergonhando sua família que era tradicional na cidade e isso a estava fazendo sofrer. Confesso que fiquei atônita, incomodada e sem saber o que fazer. Mantinha-me numa perspectiva de escuta clínica como de costume? Sinalizava a eles o que estava percebendo em seus discursos, fazendo-os refletir? Na ocasião, não fiz nada. Como já mencionei, não via o momento do atendimento finalizar pelo desconforto que sentia. A minha formação em Psicologia não me deu nenhuma pista.

Em outro contexto, quando trabalhava na ONG em Campinas, deparei-me com uma menina negra de, aproximadamente, 7 anos de idade, encaminhada para a instituição por ter sofrido violência sexual. Nos desenhos feitos pela criança, ela se desenhava loira, de olhos azuis e pele cor de rosa clara. Em conversas com a mãe, percebi uma cobrança excessiva com relação à beleza da menina, mas a genitora não expressava um desejo de que ela fosse branca. Isso me confundiu muito, pois se a mãe não a cobrava, de onde vinha essa não aceitação? Como fazê-la se aceitar? Será um problema a ser resolvido somente com a menina? Foram questionamentos que, na ocasião, surgiram e aos quais, no entanto, não consegui responder. Por isso, acabei trabalhando somente com a criança, buscando “levantar” sua autoestima. Mais uma vez, senti-me perdida e, na realidade, não havia nem me dado conta de que essa situação estava relacionada à questão racial e era mais complexa do que somente um problema de baixa autoestima.

A minha formação em Psicologia não abordou, em nenhum momento, como questões sociais (como o racismo, por exemplo) são vivenciadas pelas crianças no contexto brasileiro, e quais as repercussões disso em suas subjetividades. O que aprendi com a Psicologia foi olhar para o indivíduo descolado do seu contexto sócio-histórico, como ficou evidente no exemplo que eu trouxe da menina que atendi. O trabalho interventivo foi feito como se o problema fosse dela! Em nenhum momento da minha formação foram mencionadas questões específicas do contexto brasileiro, suas desigualdades sociais e de que maneira a Psicologia pode lidar com tal situação.

Em meio a tais vivências, iniciei meu Doutorado na Unicamp em 2012 e, com isso, debrucei-me cada vez mais nas leituras que abordam a temática racial e Psicologia. Confesso que foram leituras extremamente mobilizadoras e me fizeram perceber o lugar que ocupo na sociedade brasileira.

Antes da universidade, minha formação escolar foi feita em instituições particulares. Não necessitei trabalhar logo depois do final do ensino médio e iniciei meu Doutorado aos 32 anos. Esses meus privilégios passaram despercebidos por tanto tempo e poderiam continuar assim se eu não tivesse começado a notar que, ao longo dessa trajetória, muitas pessoas com quem convivi passaram pelas mesmas situações e todas elas eram brancas, como é a minha cor da pele! Na realidade, só anunciei a minha cor neste momento da narrativa, pois, até então, isso pouco fazia diferença em minha vida.

Também passou por muito tempo despercebido o pouco convívio que tive com pessoas negras até o término da graduação. Essas pessoas, quase sempre, no universo limitado em que vivia, ocupavam papéis restritos de servidão, de empregadas domésticas, por exemplo. Com facilidade, pude entender, a partir da minha trajetória e de tantas contradições encontradas, o que Carone (2012) falou sobre a manutenção do privilégio das elites brancas e a neutralidade racial da cor que possuo.

O contraponto entre os lugares e papéis delimitados e negociados para serem ocupados pela população negra, ao longo de nossa história no Brasil, e as dimensões de privilégios da elite branca só se tornou evidente para mim por meio de muitas leituras e do confronto das ideias lidas com a realidade com que fui me deparando. Não vivi o racismo na pele, então, sem dúvida, a minha fala é de outra perspectiva em relação ao problema.

Minha vivência na cultura Rastafari me proporcionou uma grande valorização da história africana e da nossa ancestralidade, sem, com isso, evidenciar questões ligadas ao racismo e à raça. Não tenho como negar, estando no contexto brasileiro, a minha trajetória e a cor da minha pele, pois isso, mais uma vez, apagar-me-ia um cenário carregado de tensões, fruto das desigualdades raciais e que precisa ser discutido por todos. No entanto, isso não anula ou nega a cultura que vivencio e que se afigura a partir da valorização de elementos advindos do continente africano e que afirmam a minha ascendência que advém do povo negro.

As minhas colocações revelam uma parte das contradições que emergem do campo das relações raciais no Brasil. Nesse contexto, o racismo é voltado para as pessoas que tem a cor de pele preta e se constituiu historicamente pautado por diversas ideologias que foram sendo negociadas para a manutenção da premissa da superioridade branca e a inferioridade negra. Com isso, foi a partir das leituras realizadas para a constituição dos capítulos desta pesquisa e do vácuo deixado pela minha formação em Psicologia, quanto à

temática racial, às experiências pessoais e profissionais, que se constituiu meu objetivo de pesquisa.

Com a mudança curricular implementada pela faculdade onde trabalho, pude ministrar outras disciplinas, que se aproximavam mais do que estava pensando sobre a Psicologia até o momento. Em 2012, assumi a disciplina de Teorias da Aprendizagem I na abordagem fenomenológica e, em 2013, passei a ministrar a disciplina de Psicologia Social, que ocorre em dois semestres consecutivos. Em ambas as disciplinas, comecei a discutir as relações raciais de diferentes maneiras. Passei a perceber a dificuldade que é falar sobre esse tema em um curso que apresenta a grande maioria de discentes brancas e a inexistência de docentes negras². Vale citar os dados sobre o perfil das estudantes de Psicologia que constam no último relatório síntese do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) em que 5,9% declararam-se negras, 25,2% pardas, 1,5% amarelas e 0,8% indígenas, o que atesta que essa realidade não é restrita a uma instituição ou região, mas repete-se em âmbito nacional (INEP, 2012).

A naturalização das desigualdades raciais tende a ser mantida no curso de Psicologia e o espaço educativo, apesar de se configurar como um lugar privilegiado para discussões, revela suas contradições quando se alia ao sistema de produção. Isso viabiliza a formação de técnicas que se preocupam em “tratar” indivíduos desajustados.

Há a prevalência de um modelo de homem e de pensamento (individualista, advindo da própria clínica tradicional) naturalizado no âmbito da Psicologia, que não permite a compreensão e o enfrentamento de problemáticas que ocorrem no âmbito social como é o caso do racismo. A Psicologia, durante muito tempo, portanto, eximiu-se de discutir questões ligadas às tensões das relações raciais existentes no Brasil e optou pela neutralidade em relação a esse assunto.

A ideia da compreensão de um sujeito descolado de seu contexto histórico e social, pois acredita-se que suas mazelas se restrinjam à esfera psicológica, adota uma leitura psicologizante da realidade. Nessa situação, a psicóloga e, muitas vezes, as próprias

² Optei por utilizar o gênero feminino quando me refiro às psicólogas, docentes, estudantes e pesquisadoras da área de Psicologia, pois segundo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013) as mulheres representam 89% do contingente profissional. É possível também complementar essa informação com os dados do ENADE de 2012 em que 83,4% das estudantes são do sexo feminino. (INEP, 2012)

estudantes de Psicologia, facilmente reduzem aquilo que é social a uma queixa psicológica, culpando a própria pessoa pela situação que vive.

Por outro lado é necessário considerar o risco de manter a dicotomia entre objetividade e subjetividade se considerarmos somente a conjuntura social, esquecendo da pessoa que sofre. Sawaia (2009, p. 365) nos lembra que

O psicólogo, muitas vezes por medo do psicologismo e da redução do indivíduo a si mesmo, isolado do social, tende a abandonar o sujeito, suas alegrias e seus sofrimentos, tudo o que representa o singular, e voltar-se exclusivamente à análise e à atuação nas determinações sociais. Cria, assim, uma cilada mortífera à sua práxis: se o sujeito é um objeto que não pode se defender das determinações sociais, não há lugar para a ideia de transformação da sociedade; ou, uma vez que a subjetividade é efeito mecânico da presença do capitalismo e a individuação é exclusivamente a subjetivação de processos sócio-históricos de submissão, resta-nos apenas conhecer e criticar os mecanismos de adestramento.

Tudo isso me remete à outra experiência de aprendizagem que tive (e ainda tenho) quando me inseri num grupo de trabalho sobre relações raciais na subsele de Campinas do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRR-SP). Comecei a frequentar as reuniões do grupo em 2014 e, a partir daí, venho ampliando a compreensão das múltiplas discussões existentes sobre a temática racial com a categoria, a sociedade e com os movimentos sociais.

Pude compreender que a demanda do racismo não bate à porta da profissional de Psicologia enquanto uma queixa especializada, num local específico. O sofrimento aparece junto a um emaranhado de outras dores que, por vezes, acomete até mesmo o estado físico da pessoa.

De acordo com Scandiucci (2006), a Psicologia pouco tem se preocupado com a temática das relações raciais no Brasil, e não é à toa que Moura (2003) chama as profissionais a refletirem urgentemente sobre a questão nos diversos campos do saber psicológico. Ao mesmo tempo em que esse “chamado” acontece, Chaves (2003) também se questiona por que as pesquisadoras da área têm apontado para isso, em especial, no momento em que estamos vivendo. Para o autor, parece ainda existir uma hegemonia de um modelo de Psicologia que não facilita as discussões da temática racial e emperram o avanço das próprias pesquisas na área. Nesse sentido, coloca a seguinte contradição

Algumas pessoas se queixam de que suas temáticas não são aceitas porque os orientadores dizem não ter acúmulo de pesquisa na questão racial para realizar a orientação. Por outro lado, sem orientação não há produção científica e [...] como a academia pode ter acúmulo? (MOURA, 2003, p. 26).

Ao longo dos anos, a contribuição da literatura psicológica, tanto no Brasil quanto em outros países³, foi insatisfatória e prejudicial, no que concerne às questões raciais. Assim, posso dizer que a Psicologia no Brasil possui uma dívida. Esse fato ficou evidente quando recorri à literatura e constatei que essa ciência legitimou, ao longo da história, o racismo científico por meio da Psicometria e da Craniometria, que produziam discursos sobre a inferioridade moral, intelectual e emocional da população negra. Em geral, essa parte da história da Psicologia não é mencionada nos cursos de formação, justificando meu interesse em pesquisar sobre o assunto.

Com isso, é necessário realizar pesquisas que lancem um novo olhar sobre tal temática, que de fato colaborem para um avanço nas discussões sobre as desigualdades sociais no país. Roland (2005) corrobora com tal ideia ao mencionar que, nesse momento, é importante podermos vislumbrar outras possibilidades, sair do lugar em que estamos acostumados a pensar e considerar que a Psicologia pode funcionar como instrumento para o processo de libertação, principalmente quando se discute a questão racial e os processos discriminatórios.

A psicologia e a antropologia foram instrumentos fundamentais de dominação, de justificação durante anos. Por outro lado, oferecem-nos um referencial interessante para compreendermos que todo conhecimento é situado historicamente do ponto de vista da cultura sob a qual é produzido (ROLAND, 2005, p. 42 e 43).

Nery e Costa (2009) acreditam que a psicóloga deve atuar em situações onde o conflito racial esteja presente, já que isso deve ser enfrentado e não temido. A profissional deve favorecer que o conflito se torne uma potência geradora de novas maneiras de se relacionar e liberte os indivíduos da desigualdade experimentada. Para isso, os processos formativos precisam estar afinados com a realidade social do nosso país ainda que isso se apresente como um desafio para a Psicologia brasileira.

Na formação em Psicologia existe uma tendência a um esvaziamento de conteúdos históricos e filosóficos e uma valorização da formação técnica, cada vez mais solicitada pelo mercado de trabalho. As Instituições de Ensino Superior (IES), em especial no ensino privado, têm se rendido a essa demanda, arruinando cada vez mais o ensino em Psicologia. Não há uma explicitação dos valores e concepções impregnados por trás dos

³ O negro foi considerado por psicólogos e psiquiatras com baixa capacidade intelectual e tendência a desenvolver desordens mentais (MASIERO, 2002).

instrumentos e das teorias transmitidos nos programas acadêmicos. (BOCK, 1997, RAMOS, 2012).

Acredito que a contextualização da história seja um ponto muito significativo para o início da discussão no processo de formação em Psicologia. A partir daí estaríamos de fato falando sobre as relações raciais, em que abordariamos não somente questões referentes à exclusão e à exploração da população negra, mas também aos processos de manutenção das desigualdades sociais pela elite branca e às dimensões de privilégio desta que se recusa até hoje a falar sobre o assunto. Tais considerações poderiam ajudar a desmistificar a crença de que o racismo e suas implicações, por exemplo, deva ser discutido somente pelos negros.

Toda essa contextualização, inevitavelmente, faria com que revisitássemos nossas histórias pessoais também, por isso, a importância do estabelecimento de um espaço dialógico e não só de apresentação de conteúdo. Como afirma Critelli (1981), no processo educativo, o sujeito deve se deslocar do lugar em que se encontra, considerando que este não é um lugar físico, mas sim de significado.

Por isso, considerei tal contextualização para a realização dos capítulos deste trabalho e isso me fez percorrer caminhos de leituras e escrita através da História da Psicologia no Brasil. Busquei compreender como a Psicologia foi se constituindo, tanto no aspecto da formação como também da temática das relações raciais. No primeiro capítulo, então, em uma primeira parte, apresento como a História da Psicologia é contada no Brasil, inicialmente, ligada à Medicina até a ocasião da regulamentação da profissão do país, em 1962. Finalizo com a exposição dos dilemas e avanços trazidos a partir das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia.

No capítulo 2, discuto a temática das relações raciais na Psicologia ao longo da história, a partir de 3 diferentes momentos sugeridos por Santos, Schucman e Martins (2012). Discorro sobre o momento em que a disciplina envolveu-se com a discussão sobre a temática no Brasil, explico também as diferentes concepções em torno dos conceitos de miscigenação e branqueamento que circularam nas elites intelectuais brancas, que se espalharam nos tecidos sociais e que ajudaram a manter a situação de desigualdades sociais entre brancos e negros.

No capítulo 3, já com a compreensão do contexto histórico do capítulo anterior, apresento como se encontra a questão do racismo atualmente no Brasil. Reflito também sobre algumas possibilidades de enfrentamento a partir da questão da identidade racial e, para finalizar, apresento alguns debates atuais da Psicologia brasileira a respeito das relações raciais.

No caminho metodológico, capítulo 4, descrevo algumas características que considero importantes em uma pesquisa qualitativa. Cito a fonte de informação utilizada e como foi feita a coleta e análise desse material. Na análise das informações provenientes dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) – capítulo 5 – dividi o conteúdo em três partes: a primeira se refere às informações mais gerais dos projetos; a segunda aborda sobre o que encontrei a respeito da temática racial e por fim, há a análise das menções das Políticas de Ação Afirmativa (PAA) e das disciplinas que abordam diretamente o assunto. Nas considerações finais, retomo pontos mais marcantes da discussão e a partir disso, aponto algumas possibilidades de mudanças para pensar a formação em Psicologia, considerando que a temática é estruturante tanto nas relações estabelecidas entre os atores sociais do próprio curso como também no conteúdo dos projetos que ocultam a existência do racismo.

Dessa forma, o presente estudo teve como **objetivo geral** analisar Projetos Político-Pedagógicos de cursos de Psicologia com foco nas questões raciais⁴. Para tanto, estabeleci **objetivos específicos** que me auxiliaram na compreensão mais ampla e total dos projetos. O primeiro deles foi apresentar e discutir informações disponibilizadas nas ênfases curriculares e na área em que os cursos estão situados dentro da instituição. Também investiguei como temas que podem vincular-se à discussão das questões raciais encontram-se dispostos nos PPPs. E, por fim, diante de todo material resultante a partir das análises mencionadas anteriormente, apresento como a temática estudada encontra-se nos projetos.

É importante pontuar que a princípio tive meu objetivo voltado para a perspectiva das relações raciais, mas infelizmente não encontrei menções sobre esse assunto nos PPPs. Dessa forma, optei por utilizar a expressão “temática racial” justamente por evidenciar que se trata de um tema que inclui diversas discussões e problemáticas significativamente complexas

⁴ De maneira mais direta, no que diz respeito às questões raciais, trabalhei com temas como: etnia, raça, racismo, branco (a), negro (a), afro, quilombo, quilombola e Políticas de Ação Afirmativa. Além da temática propriamente dita, abordei assuntos que podem anteceder ou fazer parte da discussão sobre a mesma, como: Direitos Humanos, inclusão, exclusão, desigualdade, diversidade, preconceito e discriminação.

e contraditórias, que já se evidenciam quando não incluem as pessoas envolvidas no assunto na própria menção ao tema. Mesmo assim, mantive os capítulos de introdução teórica numa perspectiva que busca trazer à tona a discussão das relações raciais no Brasil, sendo importante lembrar o viés e a perspectiva da qual eu construí o trabalho.

CAPÍTULO 1 – História da Psicologia no Brasil: discursos, práticas e formações

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

Por isso, resgatar essa história se torna importante para entendermos situações que vivemos hoje e que são difíceis de serem superadas, como é o caso da hegemonia do modelo clínico que ainda se mantém nas práticas e na formação em Psicologia no Brasil. O descompasso entre teoria e prática também são evidenciados nessa história, já que a Psicologia chegou ao nosso país por meio de modelos teóricos vindos da Europa, principalmente, e a prática passou a se constituir a partir daí, apesar de seu início ter ocorrido bem antes dos processos de formação, conforme consta ao longo deste capítulo.

Os estudos historiográficos trazem uma importante contribuição para o tempo presente, não somente pelo esclarecimento factual e interpretativo do passado, mas pelo convite à reflexão ética sobre nossas ações e nossas omissões frente à administração de entidades e instituições relacionadas ao ensino, à pesquisa ao fomento e à prática profissional em Psicologia. (GAUER; GOMES, 2002, p. 397)

Pude compreender, ao longo da construção deste capítulo, que para contar a história da formação em Psicologia no Brasil também é necessário recorrer às principais ideias que aqui chegaram e foram sendo legitimadas por meio de práticas nem sempre

desenvolvidas por psicólogas, antes da formação se tornar institucionalizada com a Lei Federal 4.119 de 27 de agosto de 1962.

Dessa forma, na primeira parte do capítulo, busquei resgatar a História da Psicologia no Brasil contada desde as teorias psicológicas desenvolvidas pelos jesuítas e, posteriormente, por médicos, passando pelo momento de elaboração da lei Federal 4.119 de 27 de agosto de 1962 até as Diretrizes Curriculares de 2004. Em geral, é mencionado que a Psicologia chega ao Brasil por meio da Medicina, que importava conhecimentos vindos da Europa, como citado por Boarini (2007), por exemplo. Em um segundo momento do capítulo, apresentei as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia e as problematizações frequentemente colocadas em torno dessa temática na atualidade.

1.1 Considerações sobre a constituição da Psicologia no Brasil

A história se faz pouco presente nos cursos de Psicologia, não só aquela que remonta ao início da própria disciplina, mas também a que remete à própria história do Brasil e que revela o contexto social e político em que a Psicologia se desenvolveu. Acredito que a aproximação com a história do Brasil nos ajudaria a entender determinadas práticas sociais desenvolvidas até hoje, que são vestígios deixados por uma classe dominante. As raízes da formação em Psicologia foram pautadas em práticas coloniais e em relações estabelecidas nesse contexto, as quais são mantidas até hoje, mas em uma nova versão globalizada (CATHARINO, 1999).

A história da Psicologia não ocorre desvinculada da história política, social e econômica do lugar em que ela é criada e nem é pano de fundo da história do país. Patto (2009b) afirma que a história da Psicologia é uma parte que integra a História do próprio país. Estudar a história da Psicologia não é descuidar-se do presente, mas sim entendê-lo melhor e, para isso, é necessário buscar a sua constituição histórica.

A distância social desmedida que separava as realidades européia ocidental e sul-americana fazia com que as idéias geradas no primeiro mundo ficassem como que descoladas da realidade brasileira, o que não quer dizer que as idéias alienígenas não tivessem aqui nenhuma função. Ao contrário, embora problemática, a presença das correntes filosófico-políticas, literárias e científicas de vanguarda da burguesia européia em nosso meio foi instituidora, e motivou uma produção intelectual cujos resultados formaram as bases de nossa cultura erudita (PATTO, 2000, p. 97).

Em especial, a historiografia de países periféricos e colonizados, como é o caso do Brasil, requer uma atenção a questões políticas de subordinação e independência em relação

ao centro que, para Vilela (2012), refere-se a alguns países da Europa e Estados Unidos. A entrada de europeus por meio da colonização em diversos países, que extrapolavam seu próprio continente, difundiu um referencial de cultura e universalizou um modelo de ciência: o positivismo.

No período colonial, mais especificamente com a chegada dos portugueses no solo brasileiro, o ensino de ideias psicológicas ocorreu nos seminários, destinado aos professores e jesuítas, e foi referenciado pela Filosofia e pela Teologia: “O foco principal é tanto o entendimento sobre o homem quanto o objeto da catequese, os curumins, criando-se uma psicologia infantil” (VILELA, 2012, p. 31).

Os jesuítas, por meio da Companhia de Jesus⁵, responsáveis pela primeira rede de ensino do País, tiveram uma presença significativa na educação e na catequização dos índios e dos colonos pelo menos durante dois séculos, o que envolveu a formulação de conhecimentos e práticas de caráter pedagógico e psicológico. Os jesuítas também contribuíram para uma produção de conhecimento em relação à subjetividade e comportamento humano que, posteriormente, influenciou os fundamentos da Psicologia moderna. Massimi (1990) relata que, nos seminários episcopais e escolas de formação religiosa, a Psicologia foi estudada como um conhecimento prático, no âmbito da Teologia Moral, e também como uma disciplina especulativa.

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

Do ponto de vista de uma Psicologia Filosófica, a produção de conhecimento realizada pelos jesuítas era influenciada pelas ideias de Aristóteles e Tomás de Aquino a respeito da alma humana. Considerava-se a alma indivisa e também a primeira ação básica do corpo humano, possuindo *potências* (vegetativa, sensitiva, locomotora, apetitiva, cogitativa ou estimativa e intelectual) que, na Psicologia Moderna, correspondem às funções psíquicas (sensorial, emocional, motivacional e intelectual). O conhecimento da alma humana era fundamental para o tratamento dos problemas morais, pois acreditava-se que dela vinham

⁵ Fundada por Inácio de Loyola, é uma ordem religiosa conhecida pelo ensino, a partir de métodos polêmicos, da doutrina cristã na Europa e além dela, com suas atividades iniciadas a partir do século XVI.

tanto as virtudes como os vícios. A Medicina da Alma, termo que também aparece na literatura jesuítica da mesma época, consistia em uma orientação espiritual, a partir do conhecimento da dinâmica psicológica do sujeito com vistas a uma inserção em um contexto religioso (em comunidades ou em atividades missionárias) (MASSIMI, 2001).

Vale lembrar também que os colégios jesuítas, onde se ensinava Psicologia, recebiam auxílio do Estado português e possuíam um sistema padrão em todos os lugares do mundo de formação de sacerdotes para a catequese e instrução de índios, mamelucos e filhos de colonos brancos. As influências educacionais dos jesuítas vieram de uma tradição Humanista e Renascentista, em que o homem era considerado uma “tábua rasa”, e o projeto de sociedade influenciava esse “preenchimento”. A Companhia de Jesus no Brasil seguiu o modelo de vida e de costumes europeus, o que também foi chamado de processo de aculturação.

Se por um lado os saberes psicológicos produzidos auxiliavam, em parte, os jesuítas a ingressarem no contexto religioso, por outro, esses conhecimentos também foram usados com finalidades declaradamente políticas, em projetos legislativos e de fundação (ou reforma) e como técnica de aculturação, cuja finalidade era transformar indivíduos em subservientes ao Estado. Massimi (1990, p. 40) cita um documento do político José Bonifácio Andrada e Silva (1763-1838) que foi discutido na Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, tendo em vista importância desse projeto para o progresso da economia brasileira: “[...] um dos principais objetivos do processo de aculturação é o de educar os índios nos trabalhos da lavoura”. Andrada acreditava que o índio não tinha uma identidade cultural própria, apresentava certa resistência ao se submeter ao ritmo de trabalho da civilização ocidental e era considerado preguiçoso.

No processo de aculturação, Ferreira Júnior (2000) comenta que a Companhia combateu aspectos essenciais para a vivência indígena como, por exemplo, a antropofagia, a poligamia, a pajelança e a nudez. Também buscou o aldeamento, ou seja, a imobilidade das tribos. Assim, elas não podiam realizar trocas com outras comunidades e se tornavam mais suscetíveis aos ensinamentos dos jesuítas.

O mesmo autor ainda ressalta que a infância estava sendo discutida na Europa a partir de uma concepção de inocência e fragilidade. Por conseguinte, o foco da atenção dos jesuítas passou a ser as crianças indígenas, pois os adultos, de acordo com eles, mostraram grande dificuldade em se converterem por conta dos maus hábitos que possuíam. Dessa

forma, os jesuítas acreditavam que estavam “salvando almas inocentes” a partir da catequização e, assim, estavam mais propensos a realizar aquilo que era de suas vontades.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos do País por conta de divergências com o Estado português. Nesse processo de colonização dos portugueses e aculturação por parte dos jesuítas, ocorreu a dizimação de grande parte de comunidades indígenas brasileiras que desapareceram tanto geograficamente como também culturalmente.

Os jesuítas utilizaram conhecimentos psicológicos e também os produziram por dois séculos em solo brasileiro e a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 também contribuiu com o desenvolvimento de “práticas civilizatórias” que passaram a ser gerenciadas e controladas pelo Estado. Isso marcou o início da intervenção da Medicina na vida pública e privada dos brasileiros, tendo em vista a submissão dos indivíduos (MASSIMI, 1990). Patto (2000) também afirma que a chegada da família real trouxe o modelo de vida européia, de costumes da aristocracia portuguesa tidos como um padrão civilizado. Esse fato disseminou o desejo, principalmente em famílias da elite econômica local, de vivenciar e reproduzir esses hábitos, embora o cotidiano urbano não correspondesse ao discurso higienista propagado pelos médicos.

A chegada de d. João VI teria trazido problemas demográficos e a necessidade de novo ritmo econômico, em função dos interesses do capitalismo europeu, especialmente o inglês. [...] Assim sendo, a transformação do espaço urbano e a modificação dos padrões rurais e coloniais de comportamento das famílias que até então detinham o poder local teriam sido as estratégias fundamentais à realização dos interesses da Coroa e do capital inglês. A subordinação dos indivíduos aos objetivos do Estado monárquico teria sido feita pela transformação da família colonial em família colonizada [...] (PATTO, 2000, p. 96).

Os médicos, de acordo com Patto (2000), eram nomeados conselheiros do Imperador logo quando se formavam, dividindo com fazendeiros, políticos e bacharéis um lugar de destaque social no País. Portando o conhecimento importado da Europa e aspirações científicas civilizatórias, os médicos brasileiros conviviam com maus-tratos infantis, escravidão e tortura de trabalhadores sem expressar com essas situações o menor incômodo.

Foi, portanto, a partir de 1808 que se assentaram as bases para o descompasso entre a realidade nua do atraso e da barbárie das relações sociais de produção locais e a pretensão aristocrática e europeizante que percorrerá todo o século XIX brasileiro. Essa imitação sem crítica de tudo quanto fosse europeu encontrou manifestação mais evidente no uso de roupas, quase sempre espessas e escuras, inadequadas ao clima tropical [...] (PATTO, 2000, p. 98-99).

Ao longo de trezentos anos, o Brasil ficou impedido de fundar instituições de ensino superior, o que acabou atrasando significativamente o desenvolvimento científico do

País, considerando ainda a herança deixada até os dias atuais de uma significativa importação de conhecimento científico que em nada se aproxima de nossa realidade. Os primeiros centros de saber que chegaram ao Brasil, em grande parte das vezes, segundo Schwarcz (1993), eram submissos e dependentes da corte portuguesa.

Com relação ao saber médico, chegando ao Brasil, Dom João criou duas escolas de Medicina: Escola de Cirurgia da Bahia e Escola Anatômica, Médica e Cirúrgica do Rio de Janeiro. Em 1832, as escolas de Medicina foram transformadas em faculdades e a defesa de teses passou a ser um requisito obrigatório para alcançar o título de doutor, prática que teve duração no Brasil por apenas um século. O ensino nas faculdades de Medicina “[...] é feito principalmente através de livros importados e da sapiência dos professores catedráticos, normalmente experts em alemão e francês, os principais idiomas da época” (VILELA, 2012, p. 33). As primeiras pesquisas brasileiras com temas da Psicologia foram as teses de doutorado das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Pessoti (2004) afirma que, no Rio de Janeiro, em 1836, foi defendida a tese “Paixões e Afetos da Alma” de Manoel Inácio de Figueredo Jaime e, entre 1840 e 1900, na Faculdade de Medicina da Bahia, foram defendidas 42 teses que abordavam a Psicologia. O autor ainda afirma que, no Rio, os estudos se encaminhavam para a Neuropsiquiatria e Psicofisiologia e na Bahia, para a Criminologia, Psiquiatria Forense e Higiene Mental.

Nos cursos de Medicina, a Psicologia se fazia presente nos currículos, nos manuais e nas produções culturais das faculdades. É importante mencionar que a Psicologia serviu para o controle social da população a partir do discurso da patologização do comportamento anormal.

A Medicina, então, foi propícia à constituição da Psicologia científica no Brasil, ao final do século XIX e início do XX, estando permeada pela neutralidade positivista. Inclusive Boarini (2007) menciona que a via de entrada da Psicologia no Brasil se dá por meio da Medicina, na época citada, descartando, como já mencionado anteriormente, os vínculos que a mesma estabeleceu com a Filosofia e a Teologia na ocasião da chegada dos portugueses e da Companhia de Jesus.

Vale ressaltar que problemas decorrentes da industrialização e da urbanização sem planejamento assolavam a vida das pessoas e com isso, morria-se de uma multiplicidade de doenças. A partir da legitimidade do discurso médico, algumas práticas higienistas passam a ser utilizadas a fim de controlar as epidemias. Nesta época, século XIX, o Estado visava

elaborar um projeto de higiene social, e a Medicina representou um instrumento importante de poder. O movimento higienista, dava seus primeiros passos nesta ocasião, deslocando a preocupação de explicações do âmbito social para o individual, ou seja, justifica-se as doenças pelas características pessoais e as teorias psicológicas se tornaram uma aliada para a Medicina.

A marcha para o progresso que o Brasil se colocava, ao final do século XIX, condenava as instituições primitivas como era o caso da escravidão, o que atrapalharia até mesmo a sua independência. Por isso, propositadamente, nessa época chegaram ao Brasil as teorias raciais em diversos formatos que ajudaram a discutir e a pensar um projeto de nação, que, mais tarde, foi sendo constituído, dentre outras práticas, com a política de embranquecimento. Entretanto, neste capítulo não tenho a intenção de me aprofundar nos meandros das teorias raciais, dos seus vínculos com a Psicologia e com a Medicina no que diz respeito a esta temática, mas somente discutir e apresentar em que sentido as referências bibliográficas que mencionam a história do ensino da Psicologia abordam tal situação, por isso nos dois próximos capítulos a temática das relações raciais foi abordada de maneira específica.

A defesa da objetividade e da racionalidade do espírito científico e a equanimidade do espírito liberal tropeçavam a cada passo no arbítrio dos donos do poder, mas não caíam. [...]. A utopia evolucionista e conservadora de Comte, as teses racistas do social darwinismo e uma versão regressista do liberalismo permitiam aos opressores racionalizar a barbárie e manter intacta uma boa imagem de si mesmos e do país para uso interno e externo. [...] Justificar a dominação para os próprios dominados foi tarefa inexistente ou inexpressiva para os intelectuais da burguesia no Brasil oitocentista. Numa ordem escravocrata e clientelista, a afirmação supostamente científica da inferioridade de negros, mestiços e pobres e a domesticação da conduta pela norma não eram necessárias enquanto manobra ideológica de disciplinamento dos oprimidos; a sociedade era rígida, a mobilidade social controlada pelas classes dominantes, o aparato repressivo crescia e funcionava a pleno vapor [...] (PATTO, 2000, p. 100)

Sobre a virada do século, Patto (2000) menciona que dificilmente as ideias dos médicos higienistas presentes no Império tenham rompido com a tradição colonial punitiva, ao contrário, elas se institucionalizaram e os médicos continuaram colocando em prática novas formas de prevenção e integração que visavam controlar e dominar por meio de um discurso legitimado pela ciência. As ideias psicológicas, de acordo com Vilela (2012, p. 33), nesta ocasião, passaram por um segundo momento em que o homem era estudado como um organismo, assim como os outros seres vivos, em que o cérebro contém as funções e as propriedades da alma. Com isso, foi perdida a unidade entre corpo e alma: “O que se conhece

são os produtos de um funcionamento interno que, ele próprio, não podendo ser percebido pelo sujeito, só pode ser conhecido pelo outro através da mensuração”.

Com a preponderância da ciência e a presença maciça de estudos positivistas no Brasil, ocorreu também uma exaltação do progresso e da mudança. A concepção religiosa – do catolicismo – foi sendo substituída, então, pelo discurso científico, e na Psicologia isso ocorreu principalmente por meio da psicometria. Embora essa situação fosse evidente, vale mencionar que, até os anos 80, em algumas instituições de ensino (inclusive de formação em Psicologia) e asilos, esses discursos ainda se mantiveram juntos para favorecer um projeto de moralização do humano, atribuindo causas morais para o adoecimento psíquico (MARTINS; MATOS; MACIEL, 2009).

O positivismo também permaneceu influenciando o pensamento brasileiro em geral e, mais especificamente, a educação, e interferia nos fundamentos e na organização escolar. Em 1890, ocorreu a reforma Benjamin Constant que propunha “[...] a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino primário, em consonância com a orientação constitucional (ANTUNES, 2005, p. 63-64). A reforma incluiu nas Escolas Normais⁶ alguns temas de Psicologia na disciplina de Pedagogia (SOARES, 2010). Buscou também introduzir, segundo Antunes (2005), disciplinas de natureza científica determinada pela orientação positivista, substituindo, por exemplo, a disciplina de Filosofia pela de Lógica e Psicologia.

O ensino em Psicologia, como pontuado, também acontecia nas Escolas Normais, de acordo com Vilela (2012), na formação de professoras primárias. As professoras dessas Escolas ainda recebiam sua formação como os médicos citados anteriormente, que em sua maioria eram autodidatas.

No fim do século XIX, Massimi (1990) relata que as Escolas Normais passaram a se fundamentar na Psicologia experimental, e, vale destacar, que a finalidade da educação nesse contexto era a de adaptação social. Com isso, a Psicologia tornava-se um recurso apropriado para estabelecer parâmetros pedagógicos que traziam em seu bojo a visão de homem como produto do organismo social.

Nas Escolas Normais, o estudo da Psicologia acontecia numa perspectiva pragmática, no sentido de orientar as estudantes com base em uma metodologia científica de

⁶ Instituições que surgiram na segunda metade do século XIX em muitas cidades do Brasil.

ensino europeu e norte-americano: "[...] se o objetivo da pedagogia é a direção e a educação das 'faculdades da alma', a função da psicologia é conhecer sua natureza e seu funcionamento, sendo uma disciplina complementar a outra" (MASSIMI, 1990, p. 36).

De acordo com Boarini (2007), a aplicação dos testes, em especial no âmbito da educação, era realizada por professoras do ensino primário, as quais recebiam uma capacitação que envolvia a aplicação e interpretação dos testes, com a supervisão de médicos. Nesse contexto, em 1890 foi criado o *Pedagogium*, inicialmente idealizado por Rui Barbosa, mas Manoel Bomfim o dirigiu ao longo de doze anos.

[...] *Pedagogium*, museu pedagógico ao estilo dos existentes em diversos países europeus e cuja direção será ocupada por Manoel Bomfim, médico que abandona a carreira e se dedica à educação. [...] Bomfim cria, em 1906, aquele que é reconhecido como o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental do País (VILELA, 2012, p. 35).

Vale destacar que Manoel Bomfim, entre 1901 e 1902, estudou Psicologia na Europa com Alfred Binet (psicólogo francês criador da escala de inteligência), junto ao qual desenvolveu trabalhos que influenciaram sua atuação na área da Educação no Brasil. Binet ajudou Bomfim a criar o Laboratório de Psicologia Experimental, em 1906⁷.

As instituições deveriam ser "higienizadas" e, dentre elas, a escola era apontada como o lugar ideal para a criação de hábitos logo na primeira infância. A partir daí, a Educação, a Medicina e a Psicologia, de acordo com Diniz (2008), tornaram-se aliadas na construção de um projeto de nação, e a escola passou a ser um lugar em que os parâmetros de normalidade se solidificaram. Normal é o sujeito que trabalha, não contesta a ordem estabelecida, pelo contrário, colabora, e patológico passa a ser tudo que se afasta dessa condição (PATTO, 2009b).

A Educação se tornava um projeto do Estado e a Psicologia passou a ser considerada uma área diferenciada e de destaque (VILELA, 2012). O projeto de nação tinha

⁷ Na educação, outro movimento importante de ser mencionado, pois guarda estreitos laços com a Psicologia, é o escolanovismo, que chegou ao Brasil ao final do século XIX por meio de Rui Barbosa. A partir da década de 20, mudanças significativas ocorreram no cenário educacional brasileiro, por meio de reformas estaduais, e o escolanovismo foi a base para tudo isso. O escolanovismo fazia parte de um projeto de sociedade calcado na ideia da modernidade, em que a Educação que modelaria este novo homem e a Psicologia eram consideradas disciplinas importantes para a fundamentação de uma Pedagogia científica. Lourenço Filho foi um dos profissionais que, nesta época, desenvolveu trabalhos na área da Educação, e Antunes (2005) ainda menciona que ele pode ser considerado um dos primeiros psicólogos brasileiros, contribuindo também para o estabelecimento da Psicologia Científica no Brasil. Lourenço Filho fez parte da elaboração do Currículo Mínimo de Psicologia em 1962.

como centro a discussão do aprimoramento da raça e das condições de vida da população, visando a prevenção da degeneração. A higiene mental e a limpeza social eram consideradas ações preventivas que preparavam o terreno para que a educação produzisse bons frutos.

Nesse momento, então, foi institucionalizado o movimento higienista no Brasil que era composto de um pequeno grupo de médicos, em sua maioria. Em 1923, no Rio de Janeiro, foi fundada pelo psiquiatra Gustavo Riedel a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), e inicialmente seu principal objetivo era o aperfeiçoamento da assistência ao doente mental. A Liga reconhecia que a Psicologia possuía afinidades com a Psiquiatria, estimulando a produção da primeira, inclusive criou um laboratório de Psicologia dirigido também por Plínio Olinto, médico que realizou estudos na área da Psicologia Escolar e trabalhou com Manoel Bomfim no *Pedagogium*. A Liga também foi responsável pelas “Jornadas Brasileiras de Psicologia”, as quais tinham a intenção de divulgar as pesquisas puras e aplicadas na área da Psicologia (ANTUNES, 2005).

A contribuição dos médicos da Liga, segundo Pessoti (2004), também ocorreu no Laboratório de Psicologia do Hospital do Engenho de Dentro, que funcionou de 1923 a 1932 e foi considerado o primeiro centro de pesquisa pura em Psicologia. Nilton Campos, outro profissional que fez parte da elaboração do Currículo Mínimo de Psicologia em 62, especializou-se nesse laboratório e desenvolveu estudos experimentais no local.

A partir da década de 30, a Liga introduziu um componente eugênico em seus objetivos e intelectuais brasileiros afinados com as teorias advindas da Europa e Estados Unidos. Defendia que certas características herdadas de raças inferiores (em especial a raça negra) se colocavam como uma ameaça ao progresso do Brasil, pois havia produzido um povo preguiçoso e indisciplinado. Por isso, Diniz (2008) afirma que algumas práticas eram consideradas nocivas, de acordo com os psiquiatras, como por exemplo, o casamento entre raças que poderiam promover a degeneração.

Vilela (2012) afirma que nas décadas de 20 e 30, a Liga foi responsável pela disseminação e produção de conhecimento, principalmente com relação aos testes psicológicos. A Avaliação Psicológica se tornou, então, uma aliada da Medicina no momento em que o Brasil se constituía como uma nação e, para isso, usou esses recursos para classificar a população de acordo com suas habilidades e aptidões cognitivas, especialmente no âmbito da Educação (BOARINI, 2007).

Os testes de personalidade e de inteligência começaram a fazer parte do cotidiano escolar, despertando o interesse, em tal contexto, pela normatização. Esse aparato servia para dizer quem merece ou não frequentar o sistema regular de ensino, que certamente preparava para obediência. A partir do discurso científico, as desigualdades sociais se naturalizaram e foram interpretadas como uma diferença biológica ou psicológica de aptidão intelectual entre grupos e indivíduos.

Até a década de 40, então, a Psicologia encontrava-se ligada aos cursos de Biologia e a partir deste momento a Psicologia se tornava disciplina obrigatória nos cursos de Filosofia e Medicina (CATHARINO, 1999). A era universitária foi considerada por Massimi (1990, p. 73-74) como uma nova fase da história da Psicologia no Brasil marcada pela

[...] realização dos primeiros cursos de psicologia geral na faculdade de filosofia da USP de São Paulo em 1934; a criação da cátedra de psicologia educacional na USP, no mesmo ano; e a incorporação do Instituto de Educação da Escola Normal do Rio de Janeiro à Universidade do Distrito Federal em 1935 [...].

Nos cursos citados foram contratados professores europeus, pois se acreditava que com isso haveria progresso dos estudos psicológicos. Admitiu-se, portanto, a necessidade de pesquisas regulares. No entanto, a substituição por docentes brasileiros pôde despertar mais confiança em pesquisas que já estavam sendo realizadas, como foi o trabalho desenvolvido por Plínio Olinto em 1944 intitulado: “A Psicologia Experimental no Brasil” (LOURENÇO FILHO, 2004).

Ao final da década de 40 e início de 50, de acordo com Baptista (2010) algumas profissionais de Psicologia já se preocupavam em esclarecer a profissão e divulgar o que profissionais de outros países desenvolviam e isso aconteceu, em especial, na cidade de São Paulo. Na mesma ocasião, também foram criados os primeiros periódicos e associações de Psicologia, como é o caso da Associação de Psicologia de São Paulo.

Baptista (2010) menciona alguns cursos de especialização em Psicologia que foram criados entre as décadas de 40 e 50 na região de São Paulo: 1947 – Psicologia Educacional na USP (Universidade de São Paulo), 1953 – Psicologia Clínica na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae e em 1954 – Psicologia Clínica na USP. Na região Sul, em Porto Alegre, também foi criado um curso de especialização Psicologia no ano de 1953.

Até este momento do capítulo, como já mencionado inicialmente, é possível notar um acentuado descompasso entre teoria e prática. Isso significa que há uma ênfase na Psicologia Aplicada em detrimento do desenvolvimento da teoria de acordo com a realidade vivida no país. Pelo fato da profissão ainda não estar regulamentada no Brasil, profissionais do período mencionado, em geral médicos e educadoras, aprendiam por meio de estágios, leituras e grupos de estudo. Adquiriam também informações com os professores dos cursos de graduação que possuíam formação universitária em diferentes áreas (em sua maioria Filosofia ou Educação) e eram considerados autodidatas em Psicologia (sem uma formação específica). Recorria-se, além disso, a cursos de Pós-graduação em Psicologia no exterior (VILELA, 2012).

Como nos demais países de evolução cultural similar à nossa, os estudos psicológicos e suas aplicações foram iniciados por autodidatas, especialmente provindos da classe dos educadores ou da dos médicos. Poucas dessas pessoas tiveram oportunidade de se aperfeiçoar em outros países, e maior número o terá feito em contato com especialistas estrangeiros, quando aqui contratados, ou então com os que aqui vieram para radicar-se, como nos deram exemplos em épocas diversas, Helena Antipoff e Emílio Mira y Lopez (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 110).

O governo Vargas estimulou a criação de empresas estatais, processo acelerado ainda mais pelo presidente Juscelino Kubitschek, o que intensificou a desigualdade entre o universo rural e urbano. A década de 50 foi marcada pela preocupação com a modernização do ensino no Brasil, principalmente das Universidades, já que era um momento de desenvolvimento do País.

A realidade brasileira também estava se transformando. O desenvolvimento econômico, que se iniciou a partir de meados da década de 50, com o governo Juscelino Kubitschek, a internacionalização do mercado, o milagre econômico, a entrada da lógica neoliberal, a ascensão da classe média, a ampliação do poder da mídia e, posteriormente, o golpe de 64, criaram novas necessidades e, principalmente, exigiram novas aplicações da Psicologia (BAPTISTA, 2010, p. 185).

O primeiro anteprojeto de lei que mencionava a formação e regulamentação da profissional de Psicologia foi criado em 1953 por profissionais do Rio de Janeiro ligados à Associação Brasileira de Psicotécnico. A formação técnica de psicólogas aconteceria em dois níveis: bacharelado e licenciado. O curso de bacharel ocorreria em 3 anos, podendo ser realizado em faculdades de Filosofia, e a licenciatura seria cumprida em Institutos ou Serviços de Psicologia Aplicada. A segunda proposta de regulamentação, da qual não participou nenhuma profissional da primeira proposta, começou a ser formulada ainda no ano de 1953 no I Congresso Brasileiro de Psicologia na cidade de Curitiba. Foram encontrados dois relatos

sobre o evento, ambos apontam que a formação deveria acontecer integralmente na Faculdade de Filosofia (BAPTISTA, 2010).

Em 1954, foi fundado o departamento de Psicologia Clínica na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) pelo professor Nilo Antunes Maciel, catedrático de Psicologia da Faculdade de Filosofia. O departamento era encarregado do aconselhamento psicológico dos estudantes e funcionários da Universidade (e seus dependentes), orientação vocacional e psicopedagógica dos estudantes da Universidade e Instituições do ensino médio e seleção psicotécnica de funcionários da Universidade e empresas conveniadas. Mas, em 1970, em decorrência da reforma universitária, o departamento foi transformado em Centro de Orientação e seleção Psicotécnica (COESP). Até a data citada, com o surgimento de Psicologia em outras Instituições, a disciplina de Psicologia na faculdade de Filosofia foi perdendo forças (GAUER; GOMES, 2002).

Nos documentos referentes à formação dos cursos de Psicologia, nota-se uma preocupação com um currículo profissionalizante. A UFRGS foi influenciada, inicialmente, pela tradição brasileira que enfatizava a aplicação da Psicologia. As áreas clínica, escolar e industrial eram citadas como as divisões tradicionais da Psicologia da época.

Os esforços no sentido da consolidação da profissão de psicólogo giravam em torno, muitas vezes, da comprovação da utilidade social do psicólogo profissional, com áreas de atuação bem definidas. Até então, a formação do corpo docente provinha de outros cursos em que a Psicologia fazia parte do currículo, como o de Filosofia. (GAUER; GOMES, 2002, p. 512)

O primeiro curso de formação de Psicologia no Brasil foi implantando em 1956 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, no ano seguinte, foi inaugurado o curso na USP (PAULIN; LUZIO, 2009). Ainda assim, em 57, “[...] a Comissão de Ensino Superior enviou para o Ministro da Educação, Clóvis Salgado, o Parecer nº 412, assim como o Projeto nº 3825-A [...]” (BAPTISTA, 2010, p. 180). O Projeto previa que o curso seria realizado em Faculdades de Filosofia, o bacharelado duraria 3 anos e habilitaria a profissional a trabalhar como psicologista auxiliar em serviços de Psicologia. Já o curso de licenciatura, com duração de 2 anos, permitiria exercer a função de orientadora educacional em instituições de ensino; organizar e dirigir serviços de Psicologia nas áreas de educação e trabalho. Em Psicologia Clínica, a profissional poderia atuar somente como assistente técnica. Junto aos dois documentos citados, o ministro Clovis Salgado acrescentou a exposição de motivos, mencionando a importância da Psicologia para a sociedade brasileira e em seguida,

encaminhou ao Presidente da República. O projeto recebeu um parecer positivo em 1958, no entanto, ele não foi aceito por profissionais da Psicologia que estavam envolvidas com a temática da formação. Após diversas assembleias, foram gerados dois substitutos desse projeto, onde se evidenciava uma discussão marcada pela vinculação (ou desvinculação) da Medicina com a Psicologia.

Descontentes com a reprovação do último substituto, algumas associações de Psicologia de São Paulo (26 entidades) resolveram se encontrar e discutir mudanças na formação e regulamentação da profissão. Essa nova proposta foi transformada na Lei nº 4119 de 27 de agosto de 1962. “[...] foi aprovado o Parecer nº 403, elaborado pelas Comissões de Ensino Superior e de Legislação e Normas do Conselho Federal de Educação, que trata do currículo mínimo e da duração do curso de Psicologia” (BAPTISTA, 2010, p. 187). O Presidente João Goulart, no dia 27 de agosto de 1962, decretou a lei 4.119 que dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicóloga no Brasil, que inicialmente acontecia nas faculdades de Filosofia, Ciências ou Letras, onde a aluna recebia o diploma de bacharel, licenciatura e psicóloga.

Conforme mencionado, o percurso histórico até o momento da aprovação da lei é considerado, segundo Baptista (2010), tortuoso, com diversas negociações de projetos, pré-projetos, substitutivos e emendas até a aprovação final, mesmo considerando que a lei 4.119 não foi desfecho da profissionalização e da formação da Psicóloga no Brasil. No mesmo ano da aprovação da lei, Paulin e Luzio (2009) afirmam que houve a elaboração de um Currículo Mínimo, que determinava sobre os cursos de formação em Psicologia.

Em dezembro de 1962, o Conselho Federal de Educação emitiu o parecer 403/62, oficializando o currículo de Psicologia e o direito de exercer a profissão de psicóloga no Brasil. A elaboração do Currículo Mínimo foi a “primeira aproximação” do que seria a formação de Psicologia no país, a qual foi enriquecida com os momentos seguintes a sua execução. Houve a colaboração dos seguintes docentes para a elaboração do Currículo Mínimo: Lourenço Filho, Nilton Campos, Carolina Martuscelli Bori, Padre Antonius Benko, e Pedro Parafita (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962).

Para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Psicologia, com duração de quatro anos, o Currículo Mínimo previa as seguintes matérias: 1) Fisiologia, 2) Estatística, 3)

Psicologia Geral e Experimental, 4) Psicologia do Desenvolvimento, 5) Psicologia da Personalidade, 6) Psicologia Social e 7) Psicopatologia Geral.

A Fisiologia explica-se como estudo básico para compreensão do comportamento humano e animal que, além disto, proporciona um treinamento metodológico válido em si mesmo. A Estatística encontra a sua justificação seja da pesquisa, seja no setor de aplicação. Por isto, repelindo a mera dedução de fórmulas de remota utilidade, deve consistir na apresentação de técnicas diretamente vinculadas ao objetivo dos estudos psicológicos.

A Psicologia Geral e Experimental, como análise dos processos fundamentais do comportamento (cognição, motivação e aprendizagem), servirá de apoio para o treinamento do estudante no campo da experimentação. O mesmo, em outro plano, é possível dizer da Psicologia do Desenvolvimento. Entendendo com as modificações por que passa o ser humano, ao longo do seu processo evolutivo, dará uma visão teórico-experimental desse processo e suscitará, destarte, investigações originais que levarão a novas descobertas. A Psicologia de Personalidade justifica-se como ponto natural de convergência desses estudos, acrescentando a noção de uma personalidade in fieri a idéia da personalidade como resultante. Visto, entretanto, que o próprio ajustamento é função do contexto em que se opera, torna-se imprescindível completar a configuração do esquema: indivíduo-meio, ou comportamento situação, através da Psicologia Social. Finalmente, a Psicopatologia Geral virá trazer para esses estudos uma nova dimensão, representada pelos distúrbios dos processos psicológicos e pelas dificuldades que se verificam no ajustamento (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962, p. 1-2).

E para o diploma de psicóloga, o que levaria o curso para uma duração de cinco anos, era exigido no mínimo 500 horas de estágio supervisionado e as disciplinas: 8) Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico e 9) Ética Profissional e 10) mais três das seguintes opções: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria.

O Currículo Mínimo, segundo Weber (1985), enfatizava a formação profissionalizante da psicóloga, em detrimento da formação de pesquisadora. Isso se deve à importância do trabalho intelectual no Brasil, naquele momento, ou seja, não havia um incentivo à produção intelectual brasileira que estivesse de acordo com o contexto social e histórico vivido em nosso país.

A adoção de uma regulamentação, em termos de diretrizes como as anteriormente expostas, daria flexibilidade ao curso de Psicologia, concedendo à pesquisa o espaço que lhe pode ser dado pelas características do seu corpo docente, ao mesmo tempo em que tornaria os conteúdos programáticos o cerne de qualquer avaliação feita, seja pela comunidade acadêmica enquanto tal, seja pelo Conselho Federal de Educação, o que, no meu modo de ver, somente enriqueceria o debate acerca da Psicologia como ciência e como profissão, que de um ou de outro modo teria que levar em conta o fato de ela se realizar nos marcos de uma sociedade determinada, no caso a brasileira. (WEBER, 1985, p. 13)

Valorizava-se, com isso, o acúmulo de informações transmitido por meio de diferentes disciplinas e o estudo feito de maneira isolada do contexto social que se apresentava. Bernardes (2012, p. 218) afirma que “O Currículo Mínimo, que possui por base teorias da aprendizagem formais, constitui-se basicamente de processos institucionais de transmissão de conhecimentos e de inculcação de valores socialmente aceitos”.

A atuação da psicóloga, segundo o Currículo Mínimo, se restringia a quatro áreas: magistério, clínica, escola e trabalho. As disciplinas dos currículos, inicialmente, tinham como prioridade as áreas de psicodiagnóstico, psicoterapia e avaliação psicológica. Foram mantidas assim até a década de 70 e estavam significativamente presentes no período da ditadura militar (BRASILEIRO; SOUZA, 2010).

O governo Costa e Silva recorreu ao setor privado e muitas faculdades particulares foram criadas nessa época, aumentando significativamente o número de cursos de Psicologia. A Educação era vista como um impulso importante para a ascensão social e consequente entrada no mercado de trabalho. Os cursos de Psicologia se encontravam impregnados pelo viés positivista. Suas principais características eram cientificismo, objetivismo, tecnicismo e psicologização da vida política e social, imbuídas no ideal de neutralidade.

As alunas entravam nos cursos desejando o trabalho em clínica e as teorias psicológicas vigentes legitimavam isso por meio, por exemplo, do modelo psicanalítico, que preocupava-se em lidar com o que estivesse desajustado ou com carência, o que nessa época – anos 60 e 70 – colocava a criança em evidência para esses tratamentos. Tais tipos de intervenções, de acordo com Coimbra (1999), foram fundamentais para amparar o regime ditatorial da época, e, ainda hoje, práticas com o viés cientificista, continuam promovendo exclusões sociais.

Na década de 70 no Brasil, as ideias da Psicologia se formatavam no contexto social e político. O espaço privado se tornava mais incorporado ao cotidiano, permeado por discursos que valorizavam o investimento em questões relativas ao interior, o que para Coimbra (1999) esgotou a esfera pública e o contexto social. Com isso, os movimentos de resistência (como a militância política, por exemplo) passaram a ser rechaçados e interesses familiares e individuais, valorizados. É neste contexto que a Psicologia se expandiu principalmente se debruçando e lançando mão de tratamentos para ajudar a transpor a crise das relações familiares vividas também.

Esse “certo” sujeito vai sendo criado e estimulado à medida que a psicanálise, nos grandes centros urbanos brasileiros, invade a mídia – a grande imprensa, as revistas femininas, a TV –, produzindo a chamada “cultura psicanalítica”, sob cuja ótica a vida, principalmente nas classes médias, passa a ser tematizada e experienciada (COIMBRA, 1999, p. 49).

Patto (2009a) destaca que a profissional de Psicologia surge como a única a dizer com competência como são as pessoas, tendo como suporte a ciência e seus recursos objetivos e neutros que garantem a confiança a esse discurso, o qual só é legitimado pelo culto patológico à cientificidade. A autora problematiza que essas profissionais não se questionam sobre aquilo que lhes é ensinado, não buscam entender a origem de ideais que subsidiam suas práticas. Defende, inclusive, que essas psicólogas não percebem a violência praticada ao utilizar instrumentos e recursos que segregam e legitimam o que está instituído. Embora esse questionamento seja lançado nesse momento do capítulo, acredito ser bastante atual quando pensamos nas práticas que a Psicologia vem desenvolvendo e a alienação que, muitas vezes, a formação promove em não mencionar todo o contexto social e histórico que a Psicologia se insere no País.

A virada dos anos 70 para 80 foi caracterizada pelo renascimento dos movimentos sociais e pela defesa da Psicologia como ciência e profissão. A Psicologia, como área de atuação profissional e como ciência, foi abrindo mão do corporativismo e começou a discutir sobre problemas referentes à realidade social brasileira, assumindo um compromisso com ela. A questão ética passou a ser discutida, não do ponto de vista profissional, mas sim, social. Os órgãos representativos necessitavam ser mais participativos com as mudanças importantes no Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselhos Regionais e Sindicatos de Psicologia. Essas transformações implicaram em um movimento mais amplo contando com Universidades e, sobretudo, com o envolvimento da categoria (ANTUNES, 2004).

Nos anos 70 e 80 o Sistema Conselhos de Psicologia se engajou no Movimento de Reforma Sanitária, nos anos 80 e 90 Movimento da Reforma psiquiátrica e Luta Antimanicomial. Ainda nos anos 90 surgem mudanças significativas da Profissão no Sistema Conselhos, instituindo o compromisso social da psicologia - por uma profissão diferente, é criada uma Comissão de Direitos Humanos no CFP e nos CRs (CREPOP, 2013, p. 35).

Antunes (2004) ainda ressalta que nessa ocasião muitos grupos contribuíram para as tais transformações, e ela menciona a criação da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social) que, na década de 80, aglutinou psicólogas de vários lugares do Brasil. Buscava-se a construção de uma nova maneira de fazer Psicologia que pretendia socializar e discutir conhecimentos e práticas. É importante ressaltar a atuação de Silvia Lane ao longo deste processo de transformação.

Com o fim do regime ditatorial, destacou-se também o movimento sanitário e da luta antimanicomial que visavam repensar e produzir uma reforma política nas práticas de saúde do Brasil. Tais movimentos tiveram repercussões na prática da psicóloga brasileira. Passa a haver, então, uma discussão a respeito das finalidades da profissão e da formação que tiveram reflexos na década de 90 (BRASILEIRO; SOUZA, 2010).

Iniciou-se, um período de discussão sobre a atuação e formação da psicóloga e uma das questões discutidas foi a necessidade de uma formação generalista. O estágio nas três grandes áreas (clínica, educação e organizações) passou a se tornar obrigatório (MARTINS; MATOS; MACIEL, 2009). Até a década de 90, os cursos de Psicologia no Brasil preocupavam-se com uma formação técnica que abordasse medidas, avaliação e atendimentos clínicos, desconsiderando, desta forma, a complexidade dos fenômenos sociais e psicológicos.

A partir da década de 90, há uma proliferação dos cursos de Psicologia em todo Brasil. Lisboa e Barbosa (2009) mencionam que se verificam três momentos de crescimento da quantidade de cursos de Psicologia no Brasil: na década de 70, na década de 90 e no início do século XXI. No intervalo entre 2001 e 2007, foram criados 203 cursos. Período em que foi aberta a maioria dos cursos de Psicologia no Brasil. Grande parte dos cursos de Psicologia se concentra no estado de São Paulo, cerca de um terço, em decorrência da própria configuração política e econômica (BRASILEIRO; SOUZA, 2010). Lisboa e Barbosa (2009) afirmam que cursos de graduação de instituições particulares procuram as regiões mais ricas para se instalarem, como é o caso do estado de São Paulo, o que mostra que a educação se preocupa com mercado de trabalho e não com a necessidade da população.

Por isso, a legislação do ensino superior para o funcionamento das instituições tem repercussões na maneira como a educação em Psicologia tem ocorrido, tanto no âmbito administrativo quanto acadêmico. Pensando na qualidade dos cursos e sua proliferação, criam-se as avaliações externas (Exame Nacional de Cursos) presentes hoje nos cursos superiores (GAUER; GOMES, 2002).

1.2 Formação em Psicologia no Brasil e seus dilemas atuais

Como já mencionado, a partir da década de 90, com a reordenação do Estado brasileiro, diversas mudanças aconteceram inclusive no âmbito da Educação. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que apontava a necessidade de

uma nova formulação dos Currículos de instituições de Ensino Superior. No ano de 1997, o MEC (Ministério da Educação) solicitou a apresentação de propostas das instituições para esses novos Currículos que seriam elaborados por uma comissão de especialistas do SESU (Secretaria de Educação Superior). A comissão de Psicologia, composta inicialmente por três membros⁸, apresentou 10 (dez) Diretrizes Gerais, como operacionalizá-las e sugestões de mudanças no paradigma curricular, enfatizando que os diferentes segmentos envolvidos com a formação da psicóloga poderiam contribuir para o aprimoramento daquele documento (BORGES; BASTOS; KHOURI, 1994).

Na ocasião da elaboração das Diretrizes, Borges, Bastos e Khouri (1994) afirmaram que a formação em Psicologia estava no auge de sua crise, o que indicava uma renovação de paradigma. Em mais de trinta anos de existência, o Currículo Mínimo nunca havia sido reformulado ou revisto, por isso, a formação não agregava as mudanças sofridas pela Psicologia no Brasil, tanto do ponto de vista da prática como também da produção de conhecimento. No entanto, a intenção da comissão de especialistas não era somente reformular o Currículo Mínimo, mas sim garantir, por meio das Diretrizes, um padrão mínimo de formação para que todas as Instituições educacionais pudessem se basear e, a partir dele, se aperfeiçoar, caso estivessem comprometidas com a qualidade da formação.

De acordo com Brasileiro e Souza (2010), na década de 90, então, é inaugurado um conjunto de discussões a respeito da formação e das três grandes áreas da Psicologia, fortalecido pela busca de uma identidade profissional que se deparava constantemente com novos desafios e demandas sociais. O conjunto das Diretrizes sintetizou o que já estava sendo discutido anteriormente em eventos e pesquisas ligados à temática da formação em Psicologia. Isso evidencia a presença das entidades regulamentadoras da profissão nestes debates e também a preocupação da comissão de especialistas em estar de acordo com o conhecimento produzido por Instituições acadêmicas e profissionais da Psicologia no Brasil (BUETTNER, 2000).

⁸ Mariza Monteiro Borges, Antônio Virgílio Bittencourt Bastos e Yvonne Alvarenga G. Khouri.

Foi elaborado um novo documento, em duas versões⁹, que desconsiderava as Diretrizes da comissão anterior e definia padrões de qualidade para a criação e funcionamento de cursos de Psicologia a partir da legislação sobre o ensino (BUETTNER, 2000).

No ano de 1997, foi realizado o Fórum Nacional de Formação em Psicologia em Ribeirão Preto, onde foram analisados os documentos elaborados pelas duas comissões já mencionadas. Buettner (2000) menciona que as Diretrizes da primeira comissão foram aprovadas em todos os níveis. Somente sobre a décima Diretriz, que abordava a avaliação dos cursos, proposta pela segunda comissão, foram expostas sugestões para aperfeiçoamento. Aproximadamente dois meses depois do Fórum, a SESU-MEC convocou as Instituições de Ensino Superior para apresentarem propostas para as novas Diretrizes.

Outro documento, apresentado em duas versões, foi elaborado pela comissão de especialistas em 1998, no momento com mais uma profissional¹⁰, referindo-se desta vez às Diretrizes Curriculares. As versões se diferenciavam mais pela forma de apresentação do que pelo conteúdo e a primeira era mais extensa do que a segunda. Buettner (2000, p. 37) comenta que esses documentos geraram grande mobilização por parte de Instituições de Ensino, Conselhos e Associações ligadas à Psicologia, principalmente porque

[...] aspectos básicos, praticamente todos, não correspondiam às discussões e deliberações que, há mais de dez anos vinham sendo construídas pela Psicologia, através de pesquisas, eventos, Congressos, nas IES, nos Conselhos, Associações Científicas e de classe. Mais que isso, em sua maior parte, as contrariavam [...].

A comissão de especialistas do MEC, em 1999¹¹, apresentou novamente outro projeto das Diretrizes Curriculares para a apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e em 2001 foi emitido um parecer, retirando o último capítulo, em que constava a duração dos cursos de Psicologia e as especificidades das cargas horárias dos estágios. No ano seguinte, em 2002, houve uma retificação do parecer de 2001 no que diz respeito às competências gerais a serem desenvolvidas pelos cursos de Psicologia, mas foram mantidos a estrutura e o conteúdo do parecer original de 2001 (BRASIL, 2002, BRASIL, 2004a).

⁹ Na primeira versão, dos componentes da primeira comissão, só se mantiveram Antônio Virgílio Bittencourt Bastos e Maria Ângela Guimarães Feitosa, Carolina Martuscelli Bori, O. F. Galvão e William Barbosa Gomes passaram a constituir a nova comissão de especialistas.

¹⁰ Marília Ancona-Lopez.

¹¹ Nessa comissão de especialistas, saiu O. F. Galvão e entrou Anna Edith Bellico da Costa, totalizando seis pessoas (Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, Maria Ângela Guimarães Feitosa, Anna Edith Bellico da Costa, Carolina Martuscelli Bori, Marília Ancona Lopez e William Barbosa Gomes).

Com mudanças ocorridas no CNE, uma nova comissão foi formada em 2003¹² e no mesmo ano foi realizada uma nova audiência pública com as diferentes entidades representativas da Psicologia no Brasil¹³. Foram discutidas as terminalidades propostas para os cursos de Psicologia (Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicóloga) e a necessidade de rever o que foi colocado nos últimos pareceres, os quais mencionavam a formação nas três terminalidades.

Na audiência, um grupo se opôs a proposta das três terminalidades e resgatou as discussões anteriores que mencionavam a formação em uma terminalidade mais abrangente e pluralista. Com isso, a Comissão sugeriu que os dois grupos, que representavam as diferentes concepções, apresentassem um documento comum, superando as divergências até o momento encontradas. Em fevereiro de 2004, o documento foi apresentado para a Comissão e a partir dele foram elaborados um parecer e o projeto final das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia em maio do mesmo ano (BRASIL, 2004a).

Abrindo um parêntese, rapidamente, é importante citar que a formação de professoras de Psicologia prevista no artigo 13 das Diretrizes sofreu modificações, pois mencionava, de maneira vaga, que a formação deveria ocorrer

[...] em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.
§ 1º O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para formação do professor da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2004a).

Por isso, em março de 2011, o Conselho Nacional de Educação, a partir do parecer elaborado por uma nova comissão¹⁴ em 2009, estabeleceu alguns parâmetros para o projeto pedagógico complementar sobre a Formação de Professoras de Psicologia, prevendo objetivos, eixos estruturantes, conteúdos e carga horária para a elaboração dos projetos (BRASIL, 2009 e 2011). As questões da licenciatura em Psicologia e da inserção da Psicologia no Ensino Médio são debates recentes que têm ocorrido com frequência em congressos, encontros e fóruns de Psicologia, no entanto a intenção não é aprofundar tal discussão neste trabalho.

¹² Marília Ancona-Lopez se manteve na nova comissão e entraram Éfrem de Aguiar Maranhão e Tereza Roserley Neubauer, mas essa última conselheira desligou-se da comissão, por acúmulo de trabalho, em dezembro de 2003.

¹³ O documento consultado não especifica quais eram as entidades (BRASIL, 2004a).

¹⁴ Composta pelos Conselheiros Antonio Carlos Caruso Ronca e Marília Ancona-Lopez.

Yamamoto (2000) relata que com as Diretrizes os cursos de Psicologia passaram a ter sua identidade concedida a um núcleo comum, conferindo-lhe certa homogeneidade para a formação. Esse núcleo é composto por um conjunto de conteúdos que tem o objetivo de desenvolver competências e habilidades básicas e é acompanhado das ênfases curriculares (com conteúdos abrangentes para não se constituírem especializações) definidas pelas instituições de ensino. As instituições de ensino organizam o núcleo comum a partir de eixos estruturantes que dizem respeito a atividades, estudos e estágios.

O núcleo comum é definido por um conjunto de competências básicas que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia e visam garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos.

Considerando a diversidade das orientações teórico-metodológicas, das práticas e contextos de inserção profissional, as diretrizes propõem que a formação em Psicologia se diferencie em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia (BRASIL, 2004a).

A proposta das Diretrizes, então, prevê uma formação generalista para as psicólogas originadas do amplo debate promovido nos cursos e nas entidades de representação da classe, como já mencionei anteriormente (MOURA, 1999). No entanto, como coloca Bernardes (2012), as Diretrizes Curriculares foram produzidas a partir de agenciamentos e discussões com o envolvimento de diferentes instituições e atores, marcando o processo histórico da Psicologia com declínios e avanços. A mudança do modo de pensar a formação em Psicologia, na realidade, trouxe um novo discurso às Diretrizes. Entretanto, ainda continuamos a reproduzir o que já existe, mantendo o sentido dos conceitos e modificando seus nomes.

Bernardes (2012), nesse sentido, apresenta seus argumentos buscando entender o discurso utilizado nas Diretrizes, principalmente com relação a conceitos como: ênfases curriculares, competências e habilidades.

Art. 10º: Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em *ênfases curriculares*, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que no projeto de curso as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo. (BRASIL, 2004a)

Com relação às ênfases curriculares, Bernardes (2012) questiona o que se entende por domínio em Psicologia, e se esses domínios mais consolidados não seriam os que as instituições formadoras já se propõem a oferecer, que são as três áreas tradicionais: Clínica, Escola e Organizações. A autora se interroga em que sentido isso pode ser considerado um avanço. No próprio texto das Diretrizes são mencionadas algumas possibilidades de ênfase, como: Psicologia e processos de investigação científica, Psicologia e processos educativos, Psicologia e processos de gestão, Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, Psicologia e processos clínicos e Psicologia e processos de avaliação diagnóstica (BRASIL, 2004a).

Além disso, é evidente que nessas ênfases citadas a estudante ainda continue conhecendo somente o que foi classicamente desenvolvido na Psicologia, por exemplo, a profissional que se insere em uma escola precisará trabalhar com os processos de ensino-aprendizagem, não possuindo conhecimento sobre as possibilidades de atuação existentes nesse campo, como as relações familiares, comunitárias e trabalho. Isso fica evidente nas propostas de ênfases mencionadas nas Diretrizes, como é o caso da Educação

Psicologia e processos educativos que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas; (BRASIL, 2004a)

Bernardes (2012) afirma que as ênfases curriculares são um legado da própria história da Psicologia, a qual hegemonicamente priorizou certa racionalidade prática de uma Psicologia aplicada. Isso também traz à tona uma discussão sobre a formação de um perfil generalista ou especialista dentro da Psicologia. De acordo com a autora, essa formação que hoje se deseja realizar sempre foi um mito, pois em qualquer ocasião ela se baseou em duas especializações, conforme já discutido no presente texto: [...] a primeira especialização em determinado *modus operandi* centrado no indivíduo, individualizante e intimista, e uma segunda especialização em torno desse *modus*, localizada geralmente na atuação clínica (BERNARDES, 2012, p. 232).

Ao discutir a formação e a prática das psicólogas, Bock (1997) enfatiza a visão de homem que subsidia essas práticas. Esse homem não é entendido em uma perspectiva histórica, mas sim a partir de uma noção de essência universal que se atualiza ao longo da vida e que entende que o homem é um ser livre e responsável pelo seu processo pessoal e

também é dotado de potencialidades. Para a autora, essa concepção se fundamenta na visão liberal dominante e a Psicologia se apropriou disso ao longo de sua história. Vale lembrar que o positivismo fomentou o surgimento do liberalismo a partir de alguns de seus conceitos como: neutralidade, objetividade, ordem e desenvolvimento.

As ênfases também são descritas como um conjunto de competências e habilidades específicas que denotam a possibilidade de desenvolver estudos e estágio em alguma área da Psicologia. Nesse sentido, Bernardes (2012) traz para a discussão os conceitos de habilidades e competências citados em diversos momentos das Diretrizes e que, segundo ele, são resquícios do Currículo Mínimo, das noções de matérias e disciplinas. Além das competências específicas citadas nas ênfases, vale destacar que dos vinte e seis artigos apresentados nas Diretrizes somente nove não mencionam a necessidade de desenvolver determinadas competências e habilidades para a formação em Psicologia.

As competências se referem à capacidade de examinar e resolver uma situação diante de determinado objeto que se coloca e, para fazer isso, é necessário um conjunto de habilidades. No Artigo 4 consta que a formação deve garantir conhecimento para desenvolver habilidades e competências gerais. Bernardes (2012) considera que tais concepções marcam a dimensão utilitarista da Psicologia, que valoriza a prática tecnicista, muitas vezes esvaziada de elementos críticos.

A técnica, para Bock (1997), deve estar a serviço de finalidades mais amplas e elas não devem ser fechadas em si mesmas, por isso a importância de esclarecer de forma crítica, no momento da formação, que os instrumentos estão impregnados de concepções e valores, explicitando as possíveis relações existentes nos diversos paradigmas. Ramos (2012), refletindo sobre o esvaziamento das competências e habilidades, aponta a necessidade de um resgate de conteúdos críticos encontrados na Filosofia e na História, que oferecem condições para pensarmos o contexto social que nos encontramos de forma crítica. “Não há competência ou habilidade que tenha valor se não for ética e politicamente orientada, isto é, se não for pautada por tradições culturais bastante sólidas, conteudistas de fato” (RAMOS, 2012, p.163).

O esvaziamento de conteúdos críticos na formação, de acordo com Ramos (2012), está afinado com as dinâmicas de gerenciamento de produção e as relações de trabalho, que necessitam de profissionais flexíveis para se adaptarem às novas e crescentes necessidades do mercado. Infelizmente, essas profissionais, alienadamente, aderem às condições de opressão social e o conhecimento não serve mais à transformação social, somente se ajusta à ideologia

dominante. “[...] um curso de Psicologia engajado e crítico deveria produzir e transmitir o conhecimento necessário para desmascarar a obscenidade presente na deformação do indivíduo contemporâneo” (RAMOS, 2012, p. 161).

Bernardes (2012) ainda destaca que o contexto da Educação é atravessado pela perspectiva neoliberal, preocupando-se com uma formação técnica e científica que dê conta de atingir metas, o que explicita a lógica mercantil à que as universidades estão sujeitas atualmente. Para lidar com esse contexto apresentado, Bernardes (2012) aponta a necessidade de não cedermos mais às racionalidades prescritas pela Psicologia aplicada constituídas ao longo da história no País. É necessário possibilitar uma formação que esteja atenta às necessidades da população, gerando mudanças sociais.

Com isso, quando pensamos nas reformas curriculares, os desafios enfrentados no cotidiano acadêmico são diversos e, em geral, vinculam-se ao baixo envolvimento da comunidade acadêmica na construção do currículo; à concepção de que o currículo se limita às disciplinas oferecidas pelos cursos; à defasagem existente entre teoria e prática e, por fim, à formação generalista proposta pelas Diretrizes, ainda que exista uma hegemonia da prática clínica. Cada situação mencionada não se apresenta sozinha, muitas vezes, elas aparecem interligadas.

Mas neste ponto voltamos às nossas interrogações iniciais: a constatação de áreas emergentes no mercado de trabalho deveria refletir imediatamente em reformas curriculares, de tal forma que fossem incluídas novas disciplinas, ligadas a essas áreas? Seria está a medida mais adequada para fazer face às novas demandas? Responder sim a esta interrogação seria talvez a nossa tendência mais espontânea, mas não restam dúvidas de que é a opção mais simplista e que logo esbarraria em outros problemas. (CARVALHO; SAMPAIO, 1997, p. 16).

Mais do que alterar a grade curricular, novos caminhos devem ser procurados, por exemplo, para entender que tipos de conhecimentos são relevantes para o momento que vivemos. Carvalho e Sampaio (1997) confirmam essa ideia mencionando que só o acréscimo de conteúdos nos currículos de Psicologia não resolveria a falha na formação básica das estudantes de Psicologia, quando se pensa em uma formação generalista, isso poderia ser a consequência de um processo ou um ponto de chegada. É preciso haver uma “política” que privilegie a participação da estudante no processo de construção do conhecimento da ciência psicológica, tirando-o da posição de mero consumidor e colocando-o em contato com diversos métodos e teorias da Psicologia (CARVALHO; SAMPAIO, 1997 e MOURA, 1999).

[...] por um lado a total ausência de estímulos políticos de questionamentos, de promoção de espaços de discussão, e de decisão nas universidades, as quais deveriam incluir o graduando de forma participativa, chamando-o a pensar *com* ele e não *para* ele, e por outro, a acomodação *micropolítica* do estudante em relação a direção/coordenação dos cursos e órgãos administrativos das universidades, somadas ao desprendimento nos espaços de representação, como Diretórios Acadêmicos, Conselhos Regionais e Sindicâncias. Tal acomodação, juntamente com a formação não participativa e não produtora de caráter político nos estudantes, por parte das universidades, corroboram, inegavelmente, para todo o quadro crítico da formação em psicologia em todo o país (RABELO e cols, 2009, p. s/p).

O diálogo no processo de produção do currículo exige a participação não só de docentes, mas de alunas e da comunidade envolvida. É importante explicitar os diversos posicionamentos e sentidos produzidos por todos os atores sociais envolvidos e trazer à tona também as relações de poder que permeiam esse processo como um todo. Dantas (2010) questiona se a formação em Psicologia continuará passando conteúdos estanques, distante da realidade vivenciada em nosso cotidiano ou se levaremos em consideração a heterogeneidade e as diferenças como expressões de aspectos próprios de nossa existência. Segundo Martins (2010), é urgente incluir a diversidade sociocultural nos currículos de Psicologia, não necessariamente como mais uma especialidade, mas sim, como um tema transversal.

Fala-se em justiça social, no oprimido, mas nossas práticas cada vez mais compactuam com as violências simbólicas e concretas. Compactua-se através do silêncio das discussões não promovidas com diversos debates, compactua-se com os planos de aula muito bem definidos e, sobretudo, através do título de especialista. E como continuidade da atuação profissional isso aparece através de atos de amor ao próximo, um próximo sem rosto, sem cheiro, sem cor ou país. Um próximo que é mais um número em nossa escala de testes psicológicos ou mais um nome num plantão de serviço de psicologia aplicada. Nossa formação modulada se fecha a conhecer o outro. Nossa formação técnica se fecha a indagar seus instrumentos e seus alcances (DANTAS, 2010, p. 626 e 627).

O currículo, de acordo com Bernardes (2012), está em constante processo de apreciação e transformação, já que ele é vivo e, por isso, ele corre o risco de incitar práticas sociais, culturais e de poder bastante questionáveis. Nesse sentido, creio que seja pertinente trazer à tona novamente a discussão sobre os impasses da formação generalista, prevista pelas Diretrizes, e a existência da hegemonia da prática clínica que também traz implícita uma visão de homem e de ciência.

Nas Diretrizes Curriculares, não há uma explicitação do que se entende por “formação generalista”, somente em alguns momentos é citada a necessidade de uma formação abrangente e plural. Por isso, acredito que seja de fato importante discutir o que entendemos por esse tipo de formação, já que muitas vezes, o que ocorre na prática é uma possibilidade de ampliação de campos da Psicologia, mas ao mesmo tempo, a estudante ainda

reproduz, nos diferentes campos, um modelo clínico de atuação, que é ensinado e aprendido, direta e indiretamente, ao longo de quase toda a sua graduação.

Carvalho e Sampaio (1997) discutem que existe uma crescente busca por cursos de especializações (*latu sensu*), aperfeiçoamento, atualização. Essa procura sinaliza a existência de uma demanda de conhecimentos específicos, também demonstra que a formação generalista não é suficiente para formar uma profissional generalista que possa exercer atividades em diversas áreas de atuação.

Por outro lado, as especializações, de acordo com Moura (1999), contribuem ainda mais para a fragmentação do conhecimento psicológico, desenvolvendo práticas adaptacionistas e acriticas, já que existe uma concepção individualista que fundamenta esses campos. Dessa forma, impõe-se de imediato o rompimento com o modelo biomédico de atuação que privilegia a prática de consultório, considerado sinônimo de prática psicológica. Esse tipo de prática culpabiliza o sujeito pela sua condição, desconsiderando o contexto social em que vive. Nesse sentido, de acordo com a autora, a formação, antes de ser generalista, era especializada na área clínica, em especial na prática do consultório particular que tem como referência o modelo biomédico. Apesar dos cursos hoje, pautados nas Diretrizes, optarem por uma formação generalista, as alunas ainda se atraem mais pela formação clínica, e as docentes ainda reproduzem em seus discursos e legitimam nas práticas de estágio o modelo clínico de atuação, como já mencionado.

Dias e Muller (2008) consideram que o modelo clínico, em especial com o referencial psicanalítico, ainda prevalece nos cursos de graduação. Na perspectiva psicanalítica, de acordo com as autoras, o homem é considerado desvinculado de determinantes históricos e culturais, visão essa influenciada pela ideologia ocidental moderna que é individualista, o que justifica a prática da psicoterapia individual

Novas psicotecnologias pós-psiquiátricas e pós-psicanalíticas deram continuidade ao *psicologismo* e disseminaram novas práticas de administração social e individual supostamente neutras, mito reforçado por psicanalistas que insistiram na neutralidade política da psicanálise. Surgem, assim, novas formas de gestão social praticadas por novos especialistas, que em outro lugar denominei “mutações do cativeiro”. (PATTO, 2009a, p. 408-409)

O reflexo desse modelo de atuação, segundo Paulin e Luzio (2009), acontece principalmente em Unidades Básica de Saúde, em que a profissional de Psicologia valoriza a prática individual de intervenção em detrimento da coletiva. Essa situação reduz a

possibilidade de romper com os modelos hegemônicos que não se voltam para o fortalecimento do trabalho coletivo, apoiado em diferentes abordagens, que se pretende desenvolver em instituições públicas (SCARCELLI; JUNQUEIRA, 2011). Dessa forma, a atividade clínica vai ao encontro de valores presentes na sociedade ocidental e está vinculada a um status social da profissão. Ao exercer essa atividade no setor público de saúde, possivelmente a profissional continue a transmitir a mensagem de que a prática da psicóloga se restringe mesmo à atividade clínica que vai de acordo com o que foi construído historicamente (DIAS; MULLER, 2008).

Em pesquisa realizada com profissionais que trabalham na rede pública de saúde no Rio Grande do Sul, Dias e Muller (2008) constataram que a formação recebida nos cursos de graduação pelas entrevistadas esteve embasada principalmente no modelo clínico psicanalista. Essas profissionais reconhecem que disciplinas como Psicologia Social e Psicologia Comunitária oferecem subsídios para o trabalho em saúde pública, no entanto, percebem que tais conhecimentos não foram valorizados na graduação. Mesmo com essa deficiência, as entrevistadas buscaram nos cursos de pós-graduação um subsidio para lidar com a demanda desse contexto, mas ainda realizaram uma especialização na área clínica, algumas vezes com inter cruzamento ou não na área da saúde.

As autoras apontam ainda que a profissional sente não haver um preparo em sua formação, o que causa uma sensação impotência e ineficiência frente à demanda existente na saúde pública, o que colabora com uma visão negativa desse tipo de trabalho. Outra dificuldade mencionada pelas entrevistadas foi a necessidade de desenvolver um trabalho articulado com outras especialidades, o que é imprescindível no campo da saúde, mas as profissionais mencionaram que sua formação não as preparou para isso.

Uma pesquisa realizada com estudantes de Psicologia em uma Universidade de Rondônia aponta que maior parte das alunas entrevistadas relatou dificuldades ao longo do processo formativo, enfatizando a falta de relação entre teoria e prática nos currículos. Brasileiro e Souza (2010) mencionam que a competência desenvolvida no curso mais destacada pelas alunas foi realização de aconselhamento psicológico e psicoterapia, o que demonstra a tendência da formação em uma abordagem clínica. As competências menos desenvolvidas foram usar o conhecimento adquirido para atuar na prática e desenvolver conhecimento a partir dela.

O modelo desenvolvido nos processos de formação que não engloba a área da saúde pública, também “esquece” a de escolas e comunidades, por exemplo. Na prática, ocorre apenas uma leitura psicologizante da realidade. A prática da profissional tornou-se uma ferramenta de adaptação e ajustamento do homem ao contexto que utiliza o diagnóstico como forma de identificar as inaptações. É clara a influência das ciências exatas e biológicas na concepção de um sujeito a-histórico e universal do ponto de vista psicológico (MOURA, 1999).

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

Tudo isso revela a complexidade da formação em Psicologia e pluralidade de concepções e ideologias presentes quando discutimos a temática. Faz-se relevante, portanto, acentuar que a Psicologia e sua prática de formação, assim como qualquer outra área, cria e fortalece alguns territórios, produz modelos e reproduz aquilo que já é existente e legitimado pela ciência. Nesse sentido, o processo de formação ocorre como um aparelho de normatização do indivíduo e da manutenção da subjetividade burguesa. Desta forma, Dantas (2010) afirma que a formação em Psicologia precisa lutar e se rever constantemente para não se apropriar e reproduzir modelos legitimados pela mídia e outros equipamentos coletivos que invadem o espaço acadêmico, mas buscar caminhos diferenciados.

Há poucos anos, cruzei num corredor com um grupo de alunos da graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP) que saía de uma sala de aplicação de testes do PSA. Um deles exclamou: “*Eu me sinto tão poderosa quando aplico um teste!*” A moça tinha razão, pois é disto que se trata: de exercício de poder e da sedução que ele exerce numa sociedade hierarquizada e marcada pelo autoritarismo das elites econômicas e intelectuais (PATTO, 2009a, p. 407).

O modelo de ciências naturais ainda continua como uma referência legítima, e apenas os métodos de observação e experimental são citados nas Diretrizes Curriculares. Essa perspectiva, sem dúvida, prevê ainda a neutralidade da pesquisadora, já que ela deve se apagar diante do rigor metodológico, o que exclui a discussão da formação enquanto um processo de subjetivação (FERREIRA NETO; PENNA, 2006).

Dantas (2010) afirma que, na perspectiva positivista, as profissionais são tidas como aquelas que detêm o conhecimento científico neutro e universal, o que desconsidera os atravessamentos históricos que influenciam e determinam nossos modos de agir, trabalhar e

pensar. A autora questiona a formação que tem como referência obras e teorias fechadas em si mesmas, que tem a intenção de dar conta de todas as questões que envolvem nossa subjetividade.

Moura (1999) aponta que a Psicologia vem sofrendo uma crise em que os lugares de atuação da psicóloga são severamente questionados. Essa discussão aponta para a necessidade da Psicologia sair dos moldes tradicionais de atuação e buscar novos espaços e modalidades de ação. Mas isso não significa dizer que essas mudanças têm acontecido de fato, apesar de serem incontestáveis os caminhos abertos. As mudanças ocorridas e que precisam acontecer apontam, dessa forma, para uma revisão dos suportes teórico-metodológicos, implicando em alterações significativas na formação, porque ainda não conseguimos resolver os crônicos problemas relativos à preparação da profissional nos moldes tradicionais (YAMAMOTO; SIQUEIRA; OLIVEIRA, 1997).

Rabelo e cols. (2009) trazem uma problematização importante ao mencionar que hoje algumas instituições de ensino visam atender um imediatismo mercadológico. Eles trazem o exemplo da Universidade em que estão inseridos que prioriza a área organizacional, principalmente quando se refere às disciplinas, já que os estágios disponíveis concentram-se nessa área. Com isso, há que se questionar se a formação em Psicologia prioriza a demanda social ou a oferta do mercado de trabalho, ou ainda os interesses das instituições.

Dessa forma, é possível dizer que existe um distanciamento entre formação profissional e a demanda vinda pelos grupos sociais desfavorecidos, citado por Martins, Matos e Maciel (2009). Isso nos mostra que, no Brasil, os contornos da profissão de psicóloga foram moldados não como uma resposta aos problemas sociais vividos em nossa realidade, mas sim por necessidade de diferenciação profissional e demarcação das áreas de atuação. Levar em conta o contexto em que vivemos significa atentar-se às novas formas de sociabilidade impostas pelo capitalismo, sem, com isso, negar o papel dos atores sociais. É preciso considerar as contradições do sistema capitalista a respeito das determinações materiais que não impõem somente configurações imutáveis, havendo a necessidade de reconhecer com isso, os espaços de autonomia, ainda que sejam relativos. (YAMAMOTO; SIQUEIRA; OLIVEIRA, 1997).

As novas demandas com que a Psicologia tem lidado, principalmente advindas de problemas sociais, são pouco refletidas e geram práticas desviantes de suas intenções

originais. Isso fica bem claro no âmbito do ensino, quando as instituições criam diversas disciplinas de estágios.

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

Apesar da Lei que regulamenta a formação generalista, Carvalho e Sampaio (1997) ressaltam que algumas faculdades reestruturam seus currículos de forma a obrigar a estudante a optar por uma área de atuação no momento dos estágios, proporcionando lacunas importantes na formação. Os estágios curriculares e extracurriculares ajudam a complementar a formação em Psicologia e a colocar a aluna em contato com a realidade social em que está inserido. Os estágios acabam sendo também uma forma de a docente estar atenta às áreas emergentes da Psicologia, já que, muitas vezes, existem demandas de instituições que procuram os cursos de Psicologia para realizar parcerias de estágios. Assim, surge a necessidade de se construir conhecimento dessas áreas emergentes, mas isso se dá em paralelo à própria prática do estágio ou ao mesmo tempo, contrariando, de certa forma, a concepção de que os estágios são sustentados por uma formação teórica anterior e revela a importância dessa experiência enquanto processo de construção de conhecimento e reflexão teórica (CARVALHO; SAPMPIO, 1997).

Pensar a supervisão, o estágio e, conseqüentemente a formação, a psicologia, dentro desta lógica, é mergulhar em suas tramas, ver que sentidos nelas transitam para, posteriormente, fazer uma tomada de posição política, a fim de gestar novos mundos, diferentes daqueles da informação abstrata, da lógica cientificista, fazendo emergir novos universos de referência, formas outras de conceber o amor, o tempo, o encontro com a morte, com o desejo, com a dor e com a vida (LIMA, 1999, p.99).

Para Dantas (2010), o desafio é deixar de lado um lugar seguro, porém ilusório que por muito tempo a Psicologia se colocou, e entrar em contato com a precariedade do nosso corpo de conhecimento e a necessidade de se constituírem novas formas de trabalho. A formação que valoriza e passa adiante a via da ação ortopédica que acredita na capacidade da psicóloga colocar tudo em seu devido lugar precisa ser revista, até mesmo porque ela não dá conta da complexidade que o contemporâneo nos coloca. A autora entende que precisamos tencionar movimentos de ruptura, indo além do que é convencional, como já foi mencionado,

que faz da formação um simples preparatório para a inserção no mercado de trabalho. É necessário cuidar para não prescrever o que seria uma formação.

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

Algumas teorias, repassadas como verdades inquestionáveis e práticas, que foram naturalizadas, precisam também ser urgentemente revistas quando se discute formação em Psicologia. De acordo com Dantas (2010), a psicóloga se forma aprendendo a buscar o equilíbrio social, sentindo certo desconforto quando questionado sobre o não-saber a respeito dos dilemas existenciais da vida contemporânea. “Colocar em questão a formação não passa pela busca de uma identidade ou de um papel para o psicólogo, passa pela invenção de outros modos de subjetivação que rompam as amarras hermeticamente instituídas no campo ‘psi’ ” (DANTAS, 2010, p. 630).

Percorrendo a história da Psicologia no Brasil, ciente dos recortes que realizei nesta narrativa, entendo que as reflexões trazidas a respeito dos dilemas enfrentados na formação em Psicologia na contemporaneidade nos colocam diferentes e complexos desafios para repensar e reconstruir saberes e práticas afinadas com o contexto histórico e social que vivemos e construímos. Pensar a formação em Psicologia conduz à necessidade de explicitar claramente como é o contexto social que buscamos considerar de fato e, com isso, evidenciar a ideologia que marca nossas relações e nossos modos de ser e estar no mundo, que de tão presente e atuante nos faz ter a sensação de que esta lógica não exista. Esta sensação nos leva a naturalizar fenômenos sociais, reduzindo-os a um problema do âmbito individual, concepção esta que acompanhou, por muito tempo, a Psicologia em sua perspectiva de homem e de atuação (pautada no modelo clínico), como apresentei ao longo deste texto. Quando pensamos em Educação, ficou claro que o modelo neoliberal, como já mencionado, exerce uma pressão massiva para uma formação alienada, utilitarista e tecnicista, com a finalidade de alimentar a lógica de produção e a manutenção do *status quo*.

CAPÍTULO 2 - Raça, miscigenação e branqueamento no Brasil

Para abordar a temática das relações raciais deste trabalho, busquei, no decorrer deste capítulo e do próximo, apresentar um percurso de como tal assunto foi se associando com a Psicologia ao longo dos tempos. Em especial neste capítulo, mais uma vez recorro à história para apresentar a forma como o discurso científico, utilizando o conceito de raça, em diferentes momentos no Brasil, fez-se presente e atuante para legitimar as desigualdades sociais existentes entre brancos e negros, além de constituir, a cada nova interpretação, as diversas faces do racismo. Inevitavelmente, para narrar esse percurso, tive que recorrer a outras disciplinas, além da Psicologia, já que ela, em diferentes situações, esteve significativamente atrelada principalmente à Medicina e em outros momentos à Sociologia, como é apresentado adiante.

A temática das relações raciais, neste momento do trabalho, vem atrelada ao conceito de raça e a outras questões associadas aos significados que essa palavra adquiriu ao longo da história brasileira. Diante disso, convoquei para a discussão questionamentos sobre miscigenação e branqueamento. De maneira mais específica, utilizei como referência os três momentos em que o pensamento psicológico brasileiro desenvolveu estudos que abordaram a temática racial e que foram mencionados por Santos, Schucman e Martins (2012). O primeiro momento se refere aos estudos que investigaram as características psicológicas de escravizados e ex-escravizados na virada do século XIX para o XX, seguido do período das pesquisas da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) a partir da década de 30, finalizando com os estudos que discutiram a branquitude na década 90. Entre o primeiro e segundo momento, também abordei a questão da Eugenia, até mesmo pelos vínculos que ela estabeleceu com a Psicologia e, para introduzir o assunto do capítulo, também apresentei como surgiram as teorias raciais e problematizei o conceito de raça, conforme se encontra a seguir.

O conceito de raça, ao longo da história, foi sendo ressignificado e renegociado. Além de sua suposta definição biológica, Schwarcz (1993) menciona que o conceito passou a ser considerado a partir de uma interpretação social e se distanciou de uma concepção encerrada e natural. O termo raça foi utilizado pela primeira vez no século XV pela zoologia e botânica para classificar plantas. Já no latim medieval, raça era entendida como sinônimo de descendência, ou seja, grupo de pessoas com um ancestral comum (MUNANGA, 2004a). A concepção de raça que deu início às teorias raciais, legitimadas pela ciência no século XIX, utilizava também o método de classificação e, posteriormente, de hierarquização e tais práticas foram realizadas, inicialmente, na ocasião das explorações dos europeus a outros continentes.

No século XIV, no processo de descoberta das novas civilizações, o homem europeu, para lidar com as diversidades encontradas, passou a classificar, incluindo aquilo que se aproximava do padrão considerado desejável e excluindo o que se distanciava disso. Os registros dessas impressões subjetivas recolhidas nesses contatos estavam impregnados de valores e crenças próprias da cultura européia, mas isso não era colocado em discussão, pois aquela cultura era tomada como modelo civilizatório, contendo considerado padrão objetivo. No entanto, é imprescindível destacar que “Não existe percepção objetiva. Todo registro perceptivo supõe uma seleção de elementos significativos para o sujeito, a partir da estruturação entre organismo e meio. Nesse processo intervêm aspectos tanto culturais quanto psicofisiológicos” (AUGRAS, 2009, p. 153). Além da classificação, procedimento que gerava certa segurança e confiabilidade para lidar com o medo do outro, a intolerância também foi uma forma de interagir com essas novas descobertas.

A dificuldade de aceitar a diferença do outro, de acordo com Augras (2009), apoia-se em uma relação de poder e isso fica evidente quando é utilizado o termo “descobrimento” para se referir a certos lugares, principalmente aqueles que foram colonizados pelos europeus. É como se antes de serem “descobertos”, esses lugares estivessem vivendo no esquecimento e, quando foram encontrados, passaram a ascender a um reino de significados. Isso implica, então, na negação da realidade do outro.

A época das grandes viagens inaugura um momento específico na história ocidental, quando a percepção da diferença entre os homens torna-se tema constante de debate e reflexão: a conquista de terras desconhecidas levava a novas concepções e posturas, já que, se era bom observar, era ainda mais fácil ouvir do que ver (SCHWARCS, 1993, p. 44).

No sentido moderno – ao qual estamos mais habituados atualmente, a palavra raça, de acordo com Munanga (2004a), foi utilizada pela primeira vez em 1684 pelo francês François Bernier com significado de classificação da diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, até o século XVII, a explicação de quem eram esses “outros” (negros, indígenas) passava pela teologia e pela escritura bíblica.

Ao interagirem com um mundo inteiramente novo, alguns intelectuais no século XVIII, apoiando-se na herança política da Revolução Francesa, que pressupunha a liberdade e a igualdade entre os homens como naturais, passaram a entender a humanidade como uma totalidade. Rousseau, por exemplo, acreditava na bondade inata do ser humano e a modificação dessa natureza poderia ocorrer com o processo de civilização, o que geraria as desigualdades entre os humanos. O homem americano, chamado por ele de “bom selvagem” se contrapunha à experiência ocidental, pois esta já passou pelo processo de civilização (SCHWARCS, 1993).

Já na segunda metade do século XVIII, outras vertentes entraram em cena e disseminavam uma visão mais negativa da América, revertendo a ideia do “bom selvagem” para a maldade inata. A interpretação passou a ser feita a partir daquilo que era considerado faltante, despontando, assim, um senso de hierarquização, ainda que tal perspectiva viesse impregnada da ideia de totalidade. No entanto, somente ao final daquele século é que a discussão muda consideravelmente com a introdução de uma nova noção de raça (SCHWARCS, 1993).

Foi a partir do século XVIII também que a ciência (a valorização da racionalidade) entrou em jogo para lidar com essas questões, desembocando em uma hierarquização que deu início e sedimentou o racismo científico (MUNANGA, 2004a). André (2007) menciona que tais concepções contribuíram para a depreciação do negro africano e posteriormente, nessa mesma categorização, passou a se encontrar o negro brasileiro, o qual também esteve (e está) carregado de estereótipo.

A origem da humanidade, de acordo com Schwarcz (1993), também foi outro debate importante que ocorreu antes do surgimento das teorias raciais e é fundamental para o entendimento de sua criação. Até o século XIX, a visão monogenista foi dominante e por meio dela, acreditava-se que a humanidade era uma e todos eram originados de uma mesma fonte. Vale citar também a degeneração, que foi uma interpretação a partir da narrativa bíblica

do livro de Gêneses, onde se menciona a maldição de Cam, que serviu como justificativa por muito tempo à própria escravidão.

As raças humanas são produtos da degeneração da perfeição do paraíso. A degeneração atingiu diversos níveis, menor no caso dos brancos e maior no caso dos negros. O clima foi fator invocado com mais frequência como principal causa da distinção racial (GOULD, 1991, p. 26).

No século XIX, com o fortalecimento das ciências biológicas e a contestação dos dogmas da igreja católica, surgiu a vertente poligenista, que afirmava a existência de diferenciados centros de criação, o que levou a compreender a existência de diferentes raças humanas. As características externas, com essa perspectiva, davam indícios do que poderia existir internamente e estabeleciam um modelo de relação determinista. Samuel George Morton¹⁵, poligenista norte-americano, acreditava que a hierarquia racial poderia ser determinada por características físicas do cérebro, principalmente com relação ao seu tamanho. Morton iniciou sua coleção de cérebros humanos, em 1820, e obteve, na ocasião, a maior quantidade de cérebros do mundo. No entanto, como afirma Gould (1991), o pesquisador manipulou dados de suas pesquisas para ajustar às suas expectativas e conveniência.

A partir da teoria evolucionista de Darwin em 1859, o debate entre monogenistas e poligenistas foi abrandado e ambas as concepções se fortaleceram ainda mais para justificar as diferenças raciais, fator esse que as duas teorias compartilhavam. Associada à teoria evolucionista, na mesma ocasião, a medição passou a ser cada vez mais utilizada, legitimando assim, a garantia de certa precisão.

Os monogenistas continuaram a estabelecer hierarquias lineares das raças segundo seus respectivos valores mentais e morais; os poligenistas tiveram então de admitir a existência de um ancestral comum perdidos nas brumas da pré-história, mas afirmavam que as raças haviam estado separadas durante um tempo suficientemente prolongado para desenvolver diferenças hereditárias significativas quanto ao talento e à inteligência (GOULD, 1991, p. 65).

Com a teoria de Darwin, os poligenistas, chamados de darwinistas sociais, trouxeram à tona a questão da degeneração, revelando que a mistura racial deveria ser evitada, inclusive o progresso só estaria vinculado às sociedades de raças consideradas “puras”. Tais concepções culminaram na eugenia, que apresentarei mais adiante neste capítulo.

¹⁵ Embora a poligenia tenha sido criada na Europa, alguns médicos norte-americanos, como é o caso de Morton, apropriaram-se de suas principais ideias.

Schwarcz (1993) ainda menciona a existência do evolucionismo social - corrente monogenista, que também se apropriou das ideias de Darwin e afirmou a existência da desigualdade entre os homens em seu desenvolvimento global, já que toda humanidade passaria pelos mesmos estágios de evolução. Herbert Spencer (1820-1903) pode ser considerado o fundador do racismo científico e da teoria de evolucionismo social, já que transpôs as tipologias e sistemas classificatórios da biologia para o mundo cultural, em especial, para realizar a diferenciação entre os povos e a sociedade. Spencer acreditava que ao evoluir socialmente, aconteceria uma luta entre os povos para estabelecer quem seria superior e, com isso, dominador e quem ocuparia o lugar de subordinado e inferior, fazendo parte do processo natural da própria evolução humana (CHAVES, 2003).

Vale enfatizar que os estudiosos hierarquizavam as raças ao relacionar o biológico com qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Dessa forma, os indivíduos da raça branca foram declarados superiores aos das raças negra e amarela, por suas características (a cor clara da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc.). Segundo esse pensamento, os indivíduos brancos eram mais bonitos, inteligentes, honestos e inventivos. Eram considerados mais aptos a dominar outras raças, em especial, a negra, que era considerada estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. Essa classificação das raças em hierarquias deu origem a uma teoria (pseudo) científica denominada raciologia. Com o tempo, essa teoria saiu do círculo científico e se espalhou nos tecidos sociais das sociedades ocidentais dominantes (MUNANGA, 2004a).

Raciologia é um termo que passou a ser utilizado no século XX. André (2007) expõe que ela destrinchou de maneira mais específica as características (ou o estereótipo) da raça negra e esses pressupostos influenciaram diretamente a Psicologia. A partir da raciologia, as construções acerca do negro conferiram-lhe o estereótipo de um ser inferior emocional, intelectual e socialmente, que não possuía moral, morte e corrupção, não era civilizado, incapaz de evoluir, propenso a ser criminoso e infantil.

O “ser negro” é visto, historicamente, como um fenômeno negativado, sendo explicado por várias ciências, em especial pela Psicologia. De acordo com registros sobre a África negra, essa população era considerada impura; julgamento esse encontrado em documentos religiosos que apresentavam o negro como herdeiro de Cam e, pela Biologia, era-lhe atribuída uma “natureza” negativa. A partir dessas e de outras fontes, o negro é estudado como um “fenômeno diferente”, ora analisado como “criação divina”, ora como “obra da natureza”, mas sempre interpretado como defeituoso. Essas explicações passaram a ser registradas como justificativas para

explicar a *inferioridade* do negro nos aspectos intelectual, emocional e social de sua personalidade, devido à sua origem africana, tida como primitiva e animalésca (ANDRÉ, 2007, p. 88).

Portanto, o racismo, como construção ideológica, configura-se a partir da categoria raça que foi difundida no século XIX. Porém, conforme já mencionado, os europeus começaram a classificar e sistematizar a diversidade encontrada quando entraram contato com as civilizações de outros continentes. A partir de uma concepção biológico-social, o racismo assenta seus alicerces na ideia da superioridade moral, física, intelectual e estética da raça branca e européia. A lógica de tal discurso prosseguia afirmando que se a raça branca se misturasse com as raças consideradas inferiores, poderia tornar-se infértil ou fraca, ocorrendo, com isso, a miscigenação (SCHUCMAN, 2010).

Com a genética humana, a partir do século XX, o cenário mudou novamente. Passou-se a utilizar critérios químicos encontrados no sangue que novamente serviriam para dividir a humanidade em raças e sub-raças. Combinando todos os critérios já usados com as descobertas científicas advindas da genética humana, biologia molecular e bioquímica, os estudiosos chegaram à conclusão que a raça não é uma realidade biológica, já que é impossível explicar por meio de raças estanques a diversidade humana (MUNANGA, 2004a).

No século XX, com o avanço das ciências biológicas e genéticas, os estudiosos deste campo chegaram à conclusão de que a raça como realidade biológica não existe, pois os marcadores genéticos de uma determinada raça poderiam ser encontrados em outras e, portanto, experiências genéticas comprovaram que: pretos, brancos e amarelos não tinham marcadores genéticos que os diferenciavam enquanto raça. Desta forma, mesmo que os patrimônios genéticos dos seres humanos se diferenciem, as diferenças não são suficientes para classificá-los em raças (SCHUCMAN, 2010, p. 44).

De acordo com Pena e Birchall (2006), há três linhas de pesquisa que fornecem evidências científicas sobre a inexistência de raças humanas. A primeira delas é a compreensão de que a espécie humana é muito jovem – surgiu há aproximadamente 150.000 anos na África – e seus padrões de migração são significativamente amplos para não permitirem uma diferenciação entre grupos biológicos, denominados de raça.

Acredita-se que, ao redor de 100.000 anos atrás, alguns grupos humanos emigraram da África para outros continentes, dizimando e substituindo em seu trajeto os homens de Neandertal (*Homo sapiens neandertalensis*) e outras populações arcaicas de *Homo sapiens*. (PENA; BIRCHALL, 2006, p. 13)

A segunda evidência mostra que as diferenças morfológicas que observamos nos humanos, atualmente, foram mudanças ocorridas entre 40.000 e 50.000 anos atrás e algumas

características morfológicas humanas, como a cor da pele, são superficiais e dependem de uma quantidade muito pequena de genes. Por fim, como já mencionado, as “raças” humanas possuem uma variação genética que não permitiria usar a classificação racial.

Mesmo com tais descobertas, a categoria raça ainda influencia a vida das pessoas e também produz e é produzido pelo racismo, o que evidencia a íntima relação existente entre os dois conceitos. Embora não haja mais a legitimação da ciência para atestar as diferenças das raças, os discursos a esse respeito foram se modificando ao longo dos tempos, e os mecanismos da manutenção das relações de poder exercidas de brancos sobre não brancos também se transformou como veremos ao longo deste capítulo (SCHUCMAN, 2010 e SCWARCZ, 1993). Dessa forma, para Munanga (2004a), o conceito de raça é carregado de ideologia e camufla algo não reconhecido em relação ao poder e à dominação.

Em vez de uma realidade biológica, a raça, então, passa a ser considerada uma construção social. No entanto, Schucman (2010) afirma que a categoria raça que ainda está presente no imaginário da população é a mesma do século XIX. A autora atesta que, embora o conceito da raça biológica tenha sido desmistificado, a categorização e hierarquização advinda daquela mentalidade ainda estão presentes nas relações de diferentes grupos que são marcados fenotipicamente no Brasil.

É importante, então, ressaltar que se definir como branco ou negro não tem o mesmo significado no Brasil, na Inglaterra ou nos Estados Unidos e isso evidencia o distanciamento de um caráter biológico para o conceito de raça e nos leva a considerar o contexto social e histórico em que as teorias raciais foram se constituindo em diferentes lugares. Partindo de tais compreensões em relação ao conceito de raça, remeto-me ao contexto brasileiro que, a partir de suas especificidades, apropriou-se das teorias racistas importadas da Europa, em diferentes ocasiões, para justificar desigualdades raciais vividas entre brancos e negros e manter relações de dominação. A chegada dessas teorias, num momento anterior à abolição da escravidão, também despertou inúmeros interesses políticos que precisam ser evidenciados para melhor compreender o contexto da época.

2.1 A chegada das teorias raciais ao Brasil

Na ocasião em que os primeiros europeus chegaram à África, em meados do século XV, os estados africanos já tinham atingido um nível alto de aperfeiçoamento, mas,

por outro lado, a tecnologia de guerra não havia progredido, principalmente quando comparada à da Europa, e tal fato ocorreu por fatores ecológicos, socioeconômicos e históricos e não devido a fatores biológicos, como alguns falsos cientistas quiseram afirmar. A África sem defesas era vista, então, como um reservatório humano sem riscos e sem gastos de que as terras recém invadidas na América necessitavam (MUNANGA, 2012b).

A escravidão no Brasil teve início na primeira metade do século XVI com as atividades de produção de açúcar. Os negros foram trazidos da África – local em que os portugueses já haviam estabelecido suas colônias – para trabalhar como escravos nos engenhos e tanto o transporte (a maneira como eram trazidos) quanto a disponibilização da mão-de-obra eram considerados um “negócio” bastante rentável para os colonizadores portugueses.

Na realidade, como têm procurado alguns autores, recentemente, demonstrar, o que levou à utilização do escravo africano foi o tráfico, uma das mais rentáveis operações comerciais da época, garantia de enormes possibilidades de acumulação de capitais. Assim, os interesses do tráfico é que determinaram a existência da escravidão e não o contrário (OLIVEIRA, 2002, p. 38).

A população africana escravizada, além de ser tratada como mercadoria, não trabalhava pela sua terra, pelo contrário, trabalhava para enriquecer a terra daquele que o escravizava. Diante disso, Scandiucci (2006) questiona como o negro poderia desenvolver boa autoestima e orgulho nessa condição. Embora naquela época se dissesse que o negro tenha se acostumado com tal circunstância, isso, segundo Oliveira (2002), esconde-se atrás de um racismo violento. “As revoltas, os quilombos, as fugas e outras formas de resistência pontilharam o período colonial e demonstram a falsidade desses argumentos, a fantasia mitológica que futuramente irá se cristalizar em prática corrente” (OLIVEIRA, 2002, p. 38).

A população negra africana no Brasil, no momento da escravidão, sofreu significativamente pela aculturação, ou seja, havia uma desqualificação de tudo aquilo que vinha de sua cultura e história, já que o valorizado era a cultura vinda dos brancos europeus. Ferreira (2002) sugere que tal concepção, ao buscar a ordem e a eliminação da ambivalência, facilitou a constituição do genocídio gradual e silencioso, ocorrido com a população negra africana, que foi escravizada e, posteriormente, mesmo com o fim da escravidão, foi mantida excluída de bens e políticas de proteção e integração.

Oliveira (2002) comenta que para oprimir ou explorar o outro, o homem precisa declarar que este (neste caso, o negro) não é "realmente" humano, ou mesmo que é menos

humano quando comparado a outra “raça” de humanos (que é a branca). Esse tipo de justificativa tem sido frequente ao longo da história. A escravização passou a ser justificada “cientificamente” por meio das diferenças e hierarquizações raciais.

O sentimento de medo assolou o Brasil perto da abolição da escravatura, quando as elites se deram conta da grande quantidade de negros libertos que estavam nas ruas. A condição miserável vivida por eles há quase quatro séculos evidenciava a escravidão e a violência exercida por parte dessa elite. “É possível imaginar o pânico e o terror da elite que investe, então, nas políticas de industrialização que nascia e no confinamento psiquiátrico e carcerário dos negros” (BENTO, 2012, p. 36). Na mesma ocasião, além do medo, havia outras preocupações por parte das elites em relação a situações que poderiam atrasar o desenvolvimento do País. A primeira preocupação dizia respeito ao modelo de regime escravista de produção, para muitos países considerado primitivo. A situação do grande contingente de miscigenados também representava uma involução para a “futura” nação que estava se constituindo. De acordo com Masiero (2002), acreditava-se que o Brasil estava passando por um processo de degeneração por conta da mistura racial que acontecia nessa época e também pela grande quantidade de negros que viviam aqui.

No Brasil, a abolição da escravatura se deu por meio de um lento processo e ocorreu a partir de três grandes leis abolicionistas: *Ventre Livre* (1871), *Sexagenários* (1885) e *Aurea* (1888). Além disso, a abolição foi vista como um presente oferecido pela elite dominante (CREPOP, 2013).

A passagem do século XIX para o XX foi uma época significativa para o País, já que naquele momento o Brasil passava a se tornar independente de Portugal e, por isso, constituía-se como uma nação moderna. Como já mencionado, estava lidando também com os problemas deixados após tanto tempo de colonização. Nesse processo, foram bem-vindas ideias e teorias de intelectuais que trouxessem algumas respostas aos dilemas e problemáticas vividas aqui (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012).

De acordo com Patto (2006), na virada do século os cientistas brasileiros estavam ocupados em pensar o futuro da nação e, para isso, usaram o conceito de raça, aderindo à tese da superioridade biológica do branco e da degeneração, quando ocorria a mestiçagem. Estava em jogo o interesse da classe dominante brasileira que não mais se interessava pelo trabalho escravo. Como já mencionado, as teorias raciais que enfatizavam a inferioridade do negro

vieram do continente europeu e foram absorvidas pelas elites brasileiras que, em sua maioria, possuíam ascendência europeia (BENTO, 2012).

As teorias raciais, de acordo com Schwarc (1993), chegaram ao Brasil tardiamente e foram significativamente bem recebidas pela reduzida elite intelectual que se encontrava em instituições de ensino e pesquisa. De 1870 em diante, inicia-se a entrada no Brasil das teorias raciais chamadas de positivo-evolucionistas na ocasião dos processos de desmontagem da escravidão. Tais teorias se tornaram interessantes para a constituição de um novo projeto político do País, que pretendia estabelecer critérios diferenciados de cidadania, respondendo a diferentes jogos de interesses que surgiram em tal contexto.

Diante de tal cenário, ainda segundo a mesma autora, duas situações foram colocadas em questão. A primeira é que as teorias raciais auxiliariam a justificar as diferenças sociais. Porém, a segunda situação é que, se tais teorias fossem assumidas rapidamente, o projeto político que estava sendo pensado correria um sério risco de se tornar inviável com a visão pessimista que se tinha da mestiçagem, que, para o Brasil, não era simplesmente um prognóstico, mas uma realidade vivida.

Para as ciências psicológicas da época, a miscigenação prejudicaria o desenvolvimento (mental e moral) da população que daí se originaria. A Psicologia estava em ascensão nessa época e se caracterizava por ser classificatória e por utilizar métodos quantitativos. Dessa forma, vale ressaltar que a Psicologia brasileira não ficou imune às influências das teorias raciais e o legado dessa influência, segundo Chaves (2003), foi de uma Psicologia branca. “Entre as concepções inaugurais da Psicologia, apropriadas de modo muito particular pelos intelectuais brasileiros, as teorias raciais importadas da Europa no final do século XIX tiveram lugar fundamental na constituição do pensamento hegemônico nacional” (PATTO, 2006, p. 11).

Em seu livro “A falsa medida do homem”, Gould (1991) realizou uma interessante revisão das principais teorias europeias que legitimaram a inferioridade da população negra no século XIX e também influenciaram a Psicologia. O autor reitera em diversos momentos que as medidas de crânios realizadas para “demonstrar” a inferioridade da população negra refletiam os preconceitos dos próprios pesquisadores e serviam para manter a ideia de que os indivíduos triunfantes eram os brancos do sexo masculino, o que, muitas vezes, fazia com que tais estudiosos iniciassem suas pesquisas por meio dessa conclusão.

Com isso, como já mencionei, dados de pesquisas foram selecionados e interpretados para justificar as conclusões desejadas. Na esteira desse pensamento, é possível citar os autores Paul Broca, Francis Galton e Alfred Binet.

Ainda ligada à antropometria, é possível citar a antropologia criminal de Cesare Lombroso, que abordou o caráter hereditário do crime, e o “criminoso nato” era conhecido pela sua anatomia. Os criminosos eram atávicos com características físicas simiescas e, para fazer essa ligação, Lombroso chegou a dizer que, se alguns homens parecessem com macaco, então apresentavam uma inclinação natural para a criminalidade. Além de estigmas físicos como cor da pele, tamanho do crânio, mandíbulas, braços e orelhas, havia também estigmas sociais relacionados com a linguagem (gírias) e o gosto por ornamentos como, por exemplo, as tatuagens, que revelavam a insensibilidade à dor dos negros. Tais associações feitas por Lombroso reproduziam o argumento básico da tese da recapitulação.

A recapitulação, assim como a tese das medidas, foi outra teoria que influenciou a Psicologia. Inspirou autores como Freud, por exemplo, no momento em que ele tentou recapitular a história humana a partir do complexo de Édipo e concluiu que o impulso de matar o pai reflete um evento ocorrido em ancestrais. Serviu também para estudiosos interessados em estabelecer diferenças hierárquicas entre raças, ou seja, para fundamentar a ideia de que negros adultos eram representantes de um estágio primitivo da evolução do homem branco. A ideia do desenvolvimento psíquico ajudou a fundamentar a teoria da recapitulação.

Vivemos num século mais sutil, mas argumentos básicos parecem nunca mudar. As toscas avaliações do índice craniano foram substituídas pela complexidade dos testes de inteligência. Os sinais de criminalidade inata não são mais procurados em estigmas anatômicos, mas em critérios próprios de século XX: nos genes e nas delicadas estruturas cerebrais (GOULD, 1991, p. 144).

Masiero (2002) relata que psiquiatras e outros médicos que utilizavam a Psicologia, influenciados pelas teorias raciais, apontavam características psíquicas da população negra afro-descendente: 1) a tendência em desenvolver desordens mentais e 2) a baixa capacidade intelectual. O mesmo autor ainda ressalta que a história da psicometria no Brasil (século XIX e XX) guarda íntima relação com a questão do racismo, em especial, com as teorias raciais. Nessa mesma linha, as medidas preventivas alertavam o perigo desta população, apontando-a, por meio da imprensa, como seres degenerados e perigosos para a sociedade. A religiosidade brasileira de origem africana foi alvo também da ciência

psicológica, já que era vista como uma manifestação religiosa inferior e a disseminação de tais cultos poderiam gerar doença mental, caso a pessoa tivesse uma predisposição hereditária (MASIERO, 2002).

De acordo com Santos, Schucman e Martins (2012), esse foi o primeiro momento em que o tema das relações étnico-raciais foi abordado pela Psicologia no Brasil, que diz respeito à transição do século XIX para XX e se caracteriza pelos estudos médico-psicológicos dos negros escravizados que passaram a ser considerados perigosos e o controle social desse grupo foi necessário.

Vale destacar que, no início do século XX no Brasil, as primeiras contribuições para a Psicologia foram oferecidas por médicos, que ocupavam principalmente duas faculdades de Medicina localizadas no Rio de Janeiro e Bahia e tiveram em seus bancos pessoas que “honraram” tanto a Medicina quanto a Psicologia, dentre eles: Raimundo Nina Rodrigues, Juliano Moreira e Arthur Ramos (SOARES, 2010).

Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), médico baiano, fez parte, em seu tempo, de um grupo de cientistas que se valeram do darwinismo social e do próprio discurso científico para administrar questões sociais e políticas que aconteceram na virada do século XIX para XX, em especial, a abolição da escravatura e a proclamação da república (NUNES, 2006).

Nunes (2006) menciona que, para Nina Rodrigues, a inferioridade social do negro é um fato incontestável e seu entendimento sobre a inferioridade – considerada inerente à constituição orgânica – gira em torno da incapacidade de civilizar-se dessa raça, já que o ideal de civilização é a dos povos europeus. É possível perceber que Nina Rodrigues fortaleceu e difundiu o discurso racista ao afirmar que o negro era um ser humano inferior, pautando seu paradigma na determinação biológica e cultural ao compará-lo com o branco, considerado superior. De acordo com André (2007), Nina afirmava que os negros impediam o progresso do Brasil e que o “branqueamento” seria uma salvação para os próprios negros e para a nação brasileira.

Nina Rodrigues apoiou o discurso do francês Joseph Arthur Gobineau e sua teoria ortodoxa, que condenava o cruzamento inter-racial, pois “[...] teria como consequências a perda da pureza do sangue da raça branca e superior e a produção de seres inférteis e incapazes – os

sem raça – que viriam a comprometer o potencial civilizatório de nosso povo” (CARONE, 2012, p. 14). Em 1869, Gobineau veio ao Brasil em missão diplomática, prevendo um futuro desastroso para o País em decorrência da miscigenação. Gobineau, condenando a miscigenação fervorosamente, acreditava que as “raças inferiores” não evoluiriam em qualquer situação e, por isso, não havia o que temer. Mas, essa opinião não era unânime entre os teóricos raciais (SCHWARCS, 1993).

Carone (2012) ressalta que, apesar de não ter sido provada a infertilidade como consequência da miscigenação, Nina mencionava a existência da hibridez moral, intelectual e social resultante dela. Nina, então, propôs uma revisão do código penal do Brasil, diferenciando os casos de acordo com a raça. Dentre outras aspirações, defendeu a criação de dois códigos penais brasileiros: um para os brancos e outro para os negros, já que afirmava existirem diferenças comportamentais e morais tão grandes que não seria possível fazer as mesmas exigências para ambas as raças (NUNES, 2006).

Tendo como referência o positivismo, Nina tipificou a população e apresentou verdades relacionadas à superioridade e à inferioridade das raças branca e negra. Em seus estudos de criminologia, concluiu a predisposição criminal do negro (ANDRÉ, 2007). Seus conhecimentos na área criminal e na psicopatologia centraram-se na problemática do negro como uma raça degenerada e a convivência com essa população poderia trazer consequências desastrosas para o Brasil. Divulgou, assim, a partir da Medicina Legal, ideias sobre raça e nação (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012).

Nina teve influência dos estudos da antropologia criminal de Lombroso, já mencionada, que associava aspectos corporais à predisposição para criminalidade e loucura. Considerava que o biotipo do negro demonstrava uma anormalidade psíquica e que eram vistos como perigosos para a ordem social. Os negros com seus biotipos, de acordo com Bento (2012), foram classificados por essas teorias como criminosos em potencial e já começavam nessa época a ocupar as casas de detenções.

Schwarcz (1993) cita que na Gazeta Médica da Bahia, revista voltada para a publicação científica fundada em 1866, já se veiculava a noção de que havia uma relação direta entre doença e miscigenação. A fundamentação dessas ideias era feita por meio de relatos médicos, estatísticos e fotos, expondo muitas vezes, de maneira vexatória, a população mestiça. Os estudos de medicina legal se tornavam cada vez mais frequentes. Havia uma

preocupação em investigar a correlação entre a criminalidade e a degeneração e Nina foi um representante muito importante desse momento, publicando diversos artigos na *Gazeta Médica*. Com esse tipo de produção científica, buscava-se exaltar a originalidade de uma “sciencia brasileira”, que se propunha a investigar os casos de degeneração racial, e também o reconhecimento da Medicina, cuja prática foi por muito tempo desdenhada. A *Gazeta Médica*, pautada no darwinismo social, divulgava de maneira bastante pessimista o futuro do País, pois acreditava que a nação brasileira se encontrava enferma, devido à miscigenação. Somente com um projeto de intervenção médico eugênico seria possível eliminar a população que poderia destruir as raças superiores (SCHWARCZ, 1993).

Diante de tais concepções, inclusive da ferrenha crítica à miscigenação feita por Gobineau e apoiada por Nina, a elite brasileira abolicionista (médicos e juristas) ficou dividida entre tal discurso (que condenava a mestiçagem e previa uma intervenção eugênica) e o de adaptar essas ideias à realidade brasileira.

Vale lembrar que outros argumentos chegaram ao Brasil em um momento anterior à abolição. De acordo com Carone (2012), um deles estava baseado na “Lei dos três estádios” de Auguste Comte que se apoiava no progresso das ciências humanas ao condenar a escravidão, pois deveria haver uma evolução das instituições sociais primitivas. No Brasil, esses argumentos vieram dos juristas positivistas que também defendiam as *concepções racialistas*¹⁶, supondo que as raças consideradas superiores deveriam civilizar ou mesmo absorver as raças com desenvolvimento evolutivo considerado inferior. Era uma postura a favor da mestiçagem e do branqueamento da população brasileira. Apoiado no pensamento liberal, Carone (2012) menciona um terceiro discurso também a favor da mestiçagem, com isso, estimulando a vinda de trabalhadores europeus para o Brasil – considerados também mais produtivos. A finalidade era acelerar o desenvolvimento econômico e aumentar a massa ariana no País que acabaria por branquear a população.

A partir desse panorama, rearranjos foram feitos com as teorias que aqui chegaram, levando em consideração, principalmente, a realidade da miscigenação. Com base no darwinismo social, os cientistas extraíram da ideia das hierarquias naturais existentes entre as diferentes raças e do evolucionismo social a noção do aperfeiçoamento constante das raças. Da primeira (hierarquias naturais) deixou-se de lado a negatividade da miscigenação, já da

¹⁶ Grifo do autor

segunda teoria (evolucionismo social) suprimiram a noção de que a humanidade era uma (SCHWARCS, 1993). As recombinações feitas pelas teorias possibilitaram a política do branqueamento que ocorreu com a vinda de imigrantes europeus para o País.

Aqui se fez o uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos arranjos teóricos não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça (SCHWARCS, 1993, p. 65).

Carone (2012) enfatiza que a elite branca, que levou adiante a ideologia do branqueamento existente na virada do século XIX para o XX, estava convencida de que haveria uma seleção natural do negro, com a vantagem de produzir uma raça ariana mais adaptada às condições do Brasil. O branco europeu foi colocado no Brasil como um modelo universal de homem, enquanto um grupo de referência, principalmente quando comparado aos não europeus. As políticas de imigração de europeus evidenciavam a preocupação do Estado em interromper a decadência dos brancos. No entanto, não houve uma preocupação, por parte dos liberais, com relação ao negro liberto (CARONE, 2012).

Além da preocupação com a decadência da raça “superior”, Bento (2012) enfatiza que a imigração européia, no período pós-abolição, também foi promovida pelo medo em relação aos negros libertos. Eles compunham majoritariamente o contingente populacional no País. Nesse sentido, uma questão importante que se coloca na temática das relações raciais no Brasil, em especial no preconceito, é o medo (BENTO, 2012).

Vale aqui recordar um ponto importante. Na fase escravocrata, a população negra, explorada e dominada, trabalhou na produção do açúcar e na exploração do minério. Após a abolição, no entanto, Borges Pereira (2011) menciona haver uma busca por trabalhadores “sérios” para se dedicarem à economia brasileira (voltada para as lavouras de café) que, na ocasião, favoreceu a imigração. Essa política fazia questão de deixar claro que o trabalhador ideal que buscavam não era o trabalhador negro, que passou a ser considerado vagabundo e preguiçoso. Diante de tal cenário, como afirma Borges Pereira (2011), os homens negros, em busca de trabalho, mas diante de uma estrutura ocupacional pouco diversificada, encontraram-se desempregados e as mulheres negras começaram, então, a trabalhar em casas de famílias mais ricas. Com isso, o homem negro passou a ter a imagem do sujeito preguiçoso que vivia à custa da mulher.

Alcançado por essa dupla discriminação – raça e vagabundagem –, o negro se viu sistematicamente colocado à margem das esferas mais significativas da sociedade. Encurralado, sobrou-lhe como único e semipermitido espaço social para desenvolver sua sociabilidade entre os seus pares os eventos e precários redutos lúdico-religiosos que o grupo mesmo criara, às vezes dentro de modelos adotados pelas camadas brancas. Essa alternativa, às vezes, apenas tolerada ou mesmo proibida pela repressão policial até o final da década de 20, transformava o negro refém em seu próprio mundo (BORGES PEREIRA, 2011, p. 281).

Os imigrantes que chegavam ao Brasil, no momento posterior à abolição, receberam transporte para toda a família (de seus países de origem até o Brasil), tiveram acesso ao trabalho assalariado, à terra e à educação, o que viabilizou sua ascensão econômica e social. Já os ex-escravizados, em contraponto, receberam total indiferença e desprezo. Além de não terem sido beneficiados, foram abandonados e proibidos de se manifestarem cultural e religiosamente. Dessa forma, foram tidos como vadios pelo Estado brasileiro, que não se preocupou em formular nenhuma estratégia de inclusão dessas pessoas que representavam mais de 70% da população do Brasil (BRASIL, 2004b).

Portanto, é nessa nação, orientada pelas linhas de um futuro capitalismo, que, de acordo com Borges Pereira (2011), a imagem da população negra no Brasil é mais uma vez estereotipada, estando vinculada à ideia da ludicidade e da magia, apenas se voltando para situações sem importância e exercendo atividades improdutivas.

2.2 A eugenia de Galton e a prática eugênica brasileira

As diferentes interpretações das teorias raciais que chegaram ao Brasil, no momento anterior à abolição, favoreceram a entrada dos europeus no País. No entanto, outras medidas deveriam ser tomadas para controlar a “mistura” que poderia ocorrer entre os demais que aqui estavam. Para isso, as medidas eugênicas, já anunciadas na Gazeta Médica, passaram a ser adotadas no pós-abolição da escravidão. As raças consideradas “superiores” não deveriam cruzar com as “inferiores”, pois essa mistura poderia promover a degeneração.

Francis Galton (1822-1911) apontava que a propaganda educativa poderia instruir a população para o desenvolvimento racial, e, no Brasil, isso foi levado adiante por meio da eugenia. Nascido na Inglaterra, Galton contribuiu para a construção da Psicologia Científica, foi considerado o “pai dos testes mentais” e criador do conceito da eugenia (HEIDBREder, 1981). De acordo com Schwarcz (1993), a eugenia foi criada em 1883 e se transformou em um ativo movimento científico e social. Por meio dela, objetivava-se controlar a reprodução humana, ao promover casamentos entre determinados grupos e desencorajar uniões consideradas

prejudiciais. Com as intervenções eugênicas, Galton acreditava estar intervindo concretamente na evolução da humanidade, livrando-a de crimes, doenças, feiura, dentre outros males. Sua teoria teve grande aceitação ao final do século XIX e início do XX, já que outros autores, em diferentes contextos, também defendiam a ideia de diferença e hierarquização entre as raças humanas.

O estabelecimento da eugenia como ciência se consolidou com os trabalhos desenvolvidos por Galton e com a sua influência no grupo de estudiosos chamado de biometristas que se preocupavam em encontrar, por meio de dados estatísticos, prevalências de certas características em diferentes populações (DEL CONTE, 2008).

[...] Francis Galton propôs a sua teoria de herança em estreita sintonia com o desenvolvimento do debate biológico em curso, no sentido de oferecer procedimento objetivo que, pela utilização de instrumental laboratorial e matemático/estatístico, pudesse identificar as unidades responsáveis por determinadas características e criar procedimentos de controle reprodutivo selecionadores das características que representariam o melhoramento genético do ser humano (DEL CONTE, 2008, p. 204).

As ideias de Charles Darwin (primo de Galton) influenciaram a eugenia no que diz respeito à questão da hereditariedade. Diferentes interpretações foram feitas às teorias de Darwin quando serviam para examinar alguns processos sociais, e algumas teorias racistas surgiram dessa maneira. Conforme já mencionado, no “evolucionismo social”, por exemplo, acreditava-se que, a partir dos pressupostos da teoria evolutiva, a raça humana se aperfeiçoaria e restariam somente aqueles mais dotados física e intelectualmente, no caso, os seres humanos de raça branca. Mesmo não havendo uma consistência e nem comprovação científica no modelo da transmissão hereditária, o ideal eugênico foi disseminado em diversos países (SERRA; SCHUCMAN, 2012).

Dos anos 1853 até 1866, Galton dedicou-se ao estudo da hereditariedade e, a partir de sua teoria, Rocha (2011) afirma que ele encorajava casamento entre homens e mulheres talentosos, pois tinha percebido que, na Idade Média, muitos jovens considerados gênios eram atraídos pela vida religiosa e optavam pelo celibato não deixando, com isso, descendentes. Em 1884, criou o Laboratório Antropométrico a fim de obter medidas mais exatas para a construção de suas teorias. Na mesma ocasião, ofereceu um prêmio de 500 libras para voluntários que quisessem participar de suas pesquisas. Tinham que responder a um questionário detalhado sobre sua família, que o ajudaria a entender a origem de diferentes famílias e esses registros seriam significativos para a elaboração dos estudos eugênicos (ROCHA, 2011).

Galton postulava que a capacidade intelectual, e não somente características físicas, poderia ser controlada e manipulada por meio de casamentos ao longo de várias gerações. Por meio da eugenia, também se pretendia rastrear, no histórico familiar de indivíduos, comportamentos considerados degenerados, permitindo o controle reprodutivo de tal população. A manutenção de certas características, tanto físicas como intelectuais, era investigada, segundo Del Conte (2008), com a utilização de ferramentas estatísticas que revelariam a frequência que se mantinham de geração para geração, o que indicaria uma regularidade biológica. Para Galton, a regularidade era um bom indicador para fundamentar sua tese e acreditava que, em breve, novas descobertas seriam realizadas.

Os melhores membros da sociedade, por meio do controle reprodutivo idealizado por Galton, derrubariam o contingente da população considerada degenerada, elevando o nível de qualidade da raça humana, favorecendo que a média da população tendesse em favor de melhores características hereditárias. Assim, a criminalidade, a delinquência, a insanidade e outros comportamentos considerados degenerados seriam evitados. Galton, de acordo com Del Conte (2008), portanto, procurou aplicar a teoria da seleção natural à espécie humana por meio do controle reprodutivo, método considerado por ele eficaz para melhorar a raça humana.

Ao invés de conceber os graves problemas sociais como decorrentes das próprias condições sócio-políticas geradoras de tais condições, a proposta eugênica de Francis Galton insistia em procurar nos indivíduos, ou melhor, nos traços ou características consideradas inatas, as origens de suas mazelas. Isso significava que os indivíduos não se encontravam em uma situação miserável por conta de condições sociais miseráveis, mas sim que as condições eram miseráveis por conta da proliferação de características degenerativas na média populacional. (DEL CONTE, 2008, p. 210).

Masiero (2005) ressalta que Galton buscava o melhoramento das qualidades inatas, voltando-se principalmente para habilidades mentais. Para ele, o estímulo material – relacionado a indivíduos, por exemplo, com um bom desenvolvimento em arte, ciência ou economia – podia garantir uma “qualidade racial” que seria levada para futuras gerações daquela raça. Esse processo foi denominado de eugenia positiva. Por outro lado, na eugenia negativa, a evidência de um distúrbio mental ou físico impediria tais indivíduos de se reproduzirem, pois tais falhas poderiam ser transmitidas para as futuras gerações. Com isso, as medidas eugênicas previam tanto um controle reprodutivo, como também um incentivo material aos sujeitos que poderiam garantir a qualidade das raças superiores. Nesse sentido, Galton sugeriu mudanças concretas no registro de casamentos, em especial nos dos

considerados impróprios, e estimulou os dos bem-dotados, a tal ponto que esse sistema fosse integrado a um projeto de saúde.

Segundo estes pressupostos, os chamados “inferiores” estariam mais sujeitos a anomalias hereditárias, como as desordens mentais. Logo, seria preciso determinar quem poderia legar suas características e quem, pela sua “inferioridade”, não deveria passar às próximas gerações suas “tendências desviantes” (MASIERO, 2005, p. 200).

As ideias eugênicas chegaram ao Brasil, por meio da elite intelectual, no final do século XIX, encontrando significativa aceitação no meio médico. Tais ideias vieram ao encontro das problemáticas enfrentadas no Brasil como, por exemplo, as desigualdades sociais que na época necessitavam de uma justificativa. As ações eugênicas eram justificadas com altos gastos que o Estado tinha com os degenerados e também com o argumento de que eles poderiam ser destinados à população considerada “normal” e produtiva. Justificativa sem fundamento, pois, como já apresentei, o Estado ficou omissa em relação à população liberta. Na década de 20, então, a perspectiva pessimista em relação ao futuro do Brasil mudou com a chegada das concepções eugênicas e com a possibilidade de um projeto de saneamento. Ainda que a mestiçagem fosse um incômodo, a possibilidade de purificar as raças não produzia mais uma sensação de imobilidade.

Apoiando-se na biologia e buscando redimensionar a problemática das raças e as desigualdades sociais, a eugenia pode ser considerada uma nova forma de intervenção da higiene mental, num momento em que não era mais possível negar os ideais republicanos de igualdade à maioria da população negra e mestiça do país. (SERRA; SCHUCMAN, 2012, p. 293).

Para que a ciência eugênica fosse levada a sério e aceita nos meios intelectual e político no Brasil, alguns cuidados deveriam ser tomados e, a exemplo disso, Rocha (2011) cita que ela precisava ser vista como uma esperança de trazer efeitos práticos. Por isso, no Brasil, os eugenistas pretendiam disseminar a eugenia, transformando-a em ciência, e também ganhar confiança dos governantes. A Psiquiatria e a Psicologia contribuíram para tal intento. Um exemplo disso são constituições de 1934 e 1937 que defendem os ideais eugênicos. No artigo 138 da constituição de 34, estimula-se a educação eugênica e essa influência, de acordo com Rocha (2011), se deve à participação de deputados simpatizantes dessa ideia.

A primeira sociedade eugênica no Brasil e também da América do Sul foi fundada em São Paulo, em 1918, pelo médico Renato Ferraz Kehl com apoio do Diretor da Faculdade de Medicina de São Paulo Arnaldo de Vieira Carvalho. Era composta pela elite médica paulistana e foi chamada de Sociedade Eugênica de São Paulo (SESP). Galton acreditava que

a eugenia deveria buscar a contribuição da genética, da teoria da evolução e também da Psicologia. A própria SESP realizava estudos a partir de outras disciplinas que pudessem ajudar na sua legitimação. Já na sua inauguração, temas psicológicos foram abordados.

Para o eugenista brasileiro, a disciplina dos instintos humanos seria uma das primeiras condições para se alcançar, no futuro, uma raça nobre e equilibrada moral e fisicamente. Na sua perspectiva, seria necessário criarem-se mecanismos educativos dos impulsos naturais humanos, principalmente dos reprodutivos, a fim de mantê-los longe dos vieses degenerativos. Os instintos humanos, se atuassem desordenadamente, poderiam levar ao contato com *doenças venéreas* e alcoolismo, chamados também de *venenos raciais*¹⁷ (MASIERO, 2005, p. 201).

Com isso, para os eugenistas da SESP, a Medicina e a Psicologia, pensando principalmente no controle comportamental e moral das novas gerações, aliaram-se à Educação. Os alunos deveriam entender a responsabilidade que tinham com a nação. Era despertado neles um sentimento patriótico, lembrando-os que as aproximações de elementos degenerativos poderiam degradar as futuras gerações e, a partir disso, o indivíduo entraria em débito com sua nação (MASIERO, 2005).

Masiero (2005) relata alguns acontecimentos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia que ocorreu no Rio de Janeiro, em 1929. Os eugenistas pretendiam reunir em torno de seus ideais as ciências biológicas e sociais. Seus participantes buscaram desenvolver ações, junto aos governos e à população, e formular resoluções, com estreita vinculação com a Psicologia, que foram encaminhadas para chefes de governos.

Nas resoluções do Congresso, é clara a crença dos eugenistas quanto à hereditariedade. Não admitiam a transmissão de características adquiridas ao longo da vida e, portanto, a modificação das características genéticas, mesmo havendo um estímulo do ambiente. A raça negra, diante disso, nunca iria conseguir mudar sua situação de inferioridade e o Brasil não deveria receber mais imigrantes africanos.

A Psicologia, então, passou a ser convocada para selecionar, por meio de testes e observações, os imigrantes europeus que chegavam ao Brasil. Passou a contribuir para a formação de um novo estado harmônico. Os recursos investigativos utilizados pelas psicólogas deveriam também evidenciar a honestidade do trabalhador imigrante e ele deveria deixar claro quanto pretendia investir no País (MASIERO, 2005).

¹⁷ Grifos do autor.

Além das Sociedades Eugênicas, no Brasil, as ideias de Galton também foram disseminadas a partir de diversas publicações e traduções, que estavam à disposição do público em geral. Rocha (2011) destaca o Boletim de Eugenia publicado entre os anos de 1929-1933, que teve novamente o médico Renato Ferraz Kehl como diretor proprietário, que se considerava um defensor da eugenia no Brasil. Renato Kehl acreditava que o meio não era determinante na formação do sujeito e sim as características por ele herdadas, por isso, a educação deveria se diferenciar conforme cada organismo. O médico acreditava que a educação deveria estar associada à formação da consciência eugênica, para que os jovens entendessem que não deveriam se casar com pessoas de raças e classes sociais distintas das suas origens. “Era preciso ‘educar para fins eugênicos’, conscientizar sobre o ‘perigo’ da miscigenação e priorizar a educação dos indivíduos que traziam hereditariamente um potencial de habilidades comum a sua linhagem” (ROCHA, 2011, p. 173).

É possível entender, neste momento do capítulo, que algumas situações vividas ao longo de nossa história favoreceram o aparecimento do preconceito contra os negros. Ficou evidente a maneira como no ocidente a subjetividade se estabelecia, deslegitimando a diversidade. Esse processo levou à escravização dos negros africanos e, após a abolição, com o surgimento de teorias pseudocientíficas, a inferioridade da raça negra foi atestada e sua extinção passou a ser possível em decorrência disso (FERREIRA, 2002). É importante citar que a partir da década de 30, outro enfoque passa a ser considerado com relação à temática racial no Brasil, que traz uma nova “leitura” para as relações raciais vividas aqui. No entanto, ajudou a constituir o imaginário social brasileiro, favoreceu a existência do racismo encoberto e forneceu mais elementos para a constituição da identidade do negro no Brasil.

2.3 A ideologia da democracia racial e o branqueamento

De acordo com Maisero (2005), a partir da década de 30, ocorreu uma crítica às teorias raciais que negligenciavam fatores ambientais no estudo da inteligência, refutando a ideia de que no Brasil havia uma raça inferior em decorrência da miscigenação. Tal posicionamento foi marcante na obra “Casa Grande e Senzala” do sociólogo Gilberto Freyre. Por outro lado, a obra de Freyre também trouxe um apagamento das tensões raciais existentes no Brasil, negando a polarização racial e postulando a conciliação entre as raças a partir do processo de miscigenação. Com isso, Freyre também negou a existência da discriminação racial e culpabilizou o negro e o mestiço pelo seu insucesso. A obra trouxe a ideologia da

democracia racial, que vem sendo ainda disseminada em diferentes contextos do País (BENTO, 2012).

A máxima da democracia racial torna-se amplamente difundida, seja na imprensa ou na produção literária como em certas obras de Monteiro Lobato que, desde o início do século XX, como uma das mais bem-sucedidas políticas culturais de inibição das manifestações contra essas ações discriminatórias (CREPOP, 2013, p. 30).

A ideologia da democracia racial chegou até a década de 50 e extrapolou as fronteiras do País. Chamou a atenção da UNESCO que patrocinou pesquisas sobre as relações raciais no Brasil na intenção de compreender tal excepcionalidade em meio às práticas racistas dos Estados Unidos, África do Sul e, também, ao nazismo vivido na Segunda Guerra Mundial.

Inicialmente, o estudo só ocorreria na Bahia, mas quatro cientistas em São Paulo se colocaram à disposição para a realização do projeto. Otto Klineberg, um dos responsáveis pela criação do Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo entre 1945 e 1947, foi um dos primeiros a se manifestar. Outra contribuição importante foi a de Roger Bastide, professor de Sociologia da USP (Universidade de São Paulo) e estudioso da cultura afro-brasileira e da condição do negro no Brasil. Vale destacar que os estudos marcaram o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil, em especial, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP que, na ocasião, encontrava-se sob a coordenação de Florestan Fernandes, também pesquisador, junto a Roger Bastide, da pesquisa da UNESCO em São Paulo. Formou-se, com isso, um grupo de pesquisadores na USP que, segundo Bento (2012), foi chamado de escola paulista. Era composto por: Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Roger Bastide. Na tentativa de desmistificar a harmonia das relações raciais descritas por Freyre, o grupo estudou o branqueamento a partir da situação do trabalhador negro no Brasil.

Apesar do engajamento no combate à violação dos direitos do povo negro, Bento (2012) afirma que os intelectuais da escola paulista continuaram omissos em relação à discussão do papel que o branco ocupava na perpetuação das desigualdades raciais no Brasil. Bento (2012) nos chama a atenção para a obra de Florestan Fernandes, “A integração do negro na sociedade de classes”, em que o autor discute a deformidade sofrida pelo negro com a escravidão, acreditando que tal situação provocou a inferioridade dele e o tornou despreparado. Inclusive, que, se os negros quisessem superar a condição de desigualdade, deveria ser por conta própria, omitindo novamente a participação da elite branca na prática da

desigualdade racial sofrida pelo negro (BENTO, 2012). Nesse sentido, as tentativas do negro se integrar à sociedade de classes foram consideradas por Florestan como um sintoma do seu desejo de se branquear.

A partir da perspectiva dos estudiosos da chamada *escola paulista*, constata-se como o branqueamento é legitimado como um problema do negro e expressa uma forma de manipulação do negro, visando a integração e ascensão sociais (BENTO, 2012, p. 52).

Em 1955, Florestan Fernandes (1955), em sua pesquisa para UNESCO, ressaltou que era comum encontrar negros com ascensão social aderindo aos valores da classe social a que passaram a pertencer. Além disso, sentiam vergonha dos costumes que possuíam e chegavam ao ponto de evitar a relação com pessoas negras. Afirmou ainda que tais comportamentos partiam, inclusive, de pessoas negras que lutavam contra o preconceito racial e isso não era raro, mas se repetia com frequência.

Nesse mesmo estudo, Roger Bastide (1955) afirmou que negros e negras, em geral, buscavam se assemelhar ao branco, inclusive tomando como referência alguns militantes da Frente Negra Brasileira (FNB), movimento negro que se consolidou na década de 30 no estado de São Paulo. Para Bastide, o movimento tinha a intenção de passar a imagem de um “novo negro”, o que, segundo ele, mostrava as contradições vividas por essa população negra. Ele ainda citou um exemplo no jornal “A voz da Raça”, publicado pela associação

O que nos chama a atenção em primeiro lugar é a negação de certos traços africanos, por exemplo, a abundância de publicidade para os cremes alisadores de carapinhas, ou ainda a recusa das tradições africanas, como as congadas e os batuques, para substituí-las por manifestações copiadas dos brancos, como o coroamento das rainhas de beleza, os pique-niques no campo e etc..

Enquanto isso, êsses jornais tentaram glorificar “a raça” transcrevendo páginas de antropólogos anti-racistas ou dedicando artigos aos escritores, heróis, santos de cor (BASTIDE, 1955, p. 167).

A ideologia do branqueamento popularizada pelo grupo de estudiosos citado se fortaleceu no início da industrialização do Brasil. Nesse período, a maioria da população brasileira era negra e representava uma reserva significativa de força de trabalho. Segundo Bento (2012), essa situação gerou medo na população que se viu ameaçada a perder postos de trabalho e, para lidar com isso, utilizou a justificativa de que o negro, para se igualar ao branco, ou seja, para ascender socialmente, precisava se branquear.

Na mesma ocasião, os debates sobre raça e nação se tornavam mais intensos no campo da Psicologia e, com essas discussões, buscou-se desconstruir o determinismo biológico das raças, o que também coincidiu com a entrada da Psicologia nos cursos

superiores e com a constituição da Psicologia Social no País (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012). A Psicologia Social no Brasil da década de 40 até 60 foi influenciada pela teoria da dinâmica de grupos de Kurt Lewin, constituindo-se a partir de uma perspectiva funcionalista. Os principais temas de estudos no Brasil se referiam a jogo de papéis, percepção social e pessoal, imagem social e harmonia social.

As condições de possibilidade para a Psicologia Social são os domínios mais amplos das Ciências Humanas, particularmente a Psicologia e a Sociologia, não distanciadas da Antropologia e da História – e ela vem marcada pelas contradições destas disciplinas: as dúvidas quanto à cientificidade, os problemas quanto à objetividade, a diversidade de objetos, a falta de unidade no campo, inexistência de paradigma definido, além da necessidade de certa “flexibilização” de condições para ser considerada científica (PRADO FILHO, 2011, p. 465).

De acordo com Santos, Schucman e Martins (2012) esse período foi o segundo momento em que a Psicologia no Brasil abordou as relações étnico-raciais, destacando pesquisadores como Arthur Ramos, Donald Pierson, Virginia Leone Bicudo e Aniela Ginsberg.

O psiquiatra alagoano Arthur Ramos foi o responsável pelo segundo¹⁸ curso de Psicologia Social no Brasil, em 1935, na extinta Universidade do Distrito Federal. Ele também ficou conhecido pelas divergências com Nina Rodrigues, quanto à visão biológica determinista de Nina em relação ao negro, a qual era contestada por Ramos a partir do viés culturalista. Sofreu severas críticas por manter o pensamento racial europeu, respaldando-se nas hierarquias raciais. Ramos – antes de falecer precocemente em 1949 – atuou no posto de chefe do departamento de ciências sociais da UNESCO, inclusive participou do delineamento inicial do projeto de pesquisa da UNESCO (PEREIRA; GUTMAN, 2007).

Santos, Schucman e Martins (2012) afirmam que, na década de 40, o terceiro curso de Psicologia Social foi ministrado por Donald Pierson na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e o autor já se destacava por desenvolver, desde a década de 30, estudos sobre as relações raciais na Bahia.

Em sua tese de doutorado defendida na Universidade de Chicago, Pierson (1971) indicou que o problema do negro naquela região era ligado à classe e não à cor, ou seja, as desigualdades existentes entre a população eram referentes à classe social e não à raça, mais uma vez, silenciando a discussão sobre o racismo existente no País. Segundo Pierson (1971),

¹⁸ O primeiro curso de Psicologia Social foi ministrado por Raul Briquet na Escola Livre de Sociologia e Política em 1933 (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012).

os casamentos entre membros de grupos raciais diferentes eram mais comuns do que os casamentos entre pessoas de classes sociais distintas, afirmando, com isso, que a miscigenação inibia o preconceito de raça.

Se a identificação de classe fôr levada em conta, o descontentamento e os protestos aqui refletidos podem ser interpretados – e devem ser interpretados dêste modo, a respeito de tôda a situação cultural brasileira – mais como episódios de uma luta de classe que de uma luta de raça; como episódios de um processo de competição que assume naturalmente a falsa aparência de conflito racial, devido à geral coincidência das identificações de classe e de côr (PIERSON, 1971, p. 265-266).

Maio (1999) ressalta que na ocasião da pesquisa da UNESCO, Pierson, já instalado no Brasil, demonstrou interesse em participar do estudo e foi escolhido, junto com Bastide, para dirigir o projeto de São Paulo, mas não conseguiu assumir, porque estava desenvolvendo um amplo estudo de comunidade no vale do rio São Francisco.

Vale citar ainda a presença, advinda também do campo da Psicologia, de Virginia Leone Bicudo e Aniel Ginsberg na pesquisa da UNESCO, coordenada por Roger Bastide e Florestan Fernandes. As duas autoras buscaram explicar a diferença das raças por meio de fatores do ambiente, ou seja, condições educacionais, econômicas e de socialização. Ambas realizaram diferentes pesquisas no âmbito escolar, buscando compreender como ocorria o preconceito neste contexto. Bicudo, em 1955, buscou entender quais os sentimentos e mecanismos de defesa estavam presentes nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas, e de que maneira a família influenciava no desenvolvimento dessas atitudes.

O estudo contou com uma amostra de 4.520 crianças de terceira série de 108 escolas públicas. 86,32% eram brancos, 6,86% negros, 3,93% japoneses e 2,89% eram mulatos. Foi aplicado um questionário para compreensão das atitudes de aproximação e afastamento entre escolares, tendo como base a questão da cor. Os alunos brancos foram os mais escolhidos tanto para aproximação quanto afastamento e, de acordo com Bicudo (1955, p. 292), os mecanismos de defesas encontrados foram “a) Atitudes recalcadas do branco em relação às pessoas de côr; b) atitude de ambivalência do mulato e do negro para com o branco; c) introjeção de ideais do branco; d) censura e racionalização das atitudes de discriminação”. Nas entrevistas com os adultos familiares, a autora ressalta que os brancos tentam esconder atitudes desfavoráveis em relação aos negros a partir de diversas afirmações. Bicudo (1955, p. 295), um dos meios mais indicados para o melhor estabelecimento de relações raciais consiste “[...] em ajudar a criança desenvolver a capacidade de amar e de usar a sua agressividade em sentido construtivo”.

Na pesquisa de Ginsberg (1955), o objetivo foi entender as atitudes das crianças de idade escolar em relação aos seus colegas brancos e negros. A população estudada era de escola primária, tanto particular como pública, totalizando 208 crianças: 80,3% brancas, 13,4% mulatas e 6,3% negros. Para a coleta de dados, foi realizado um jogo de bonecas, a exposição de quadros que compunham situações que envolviam brancos e negros. Com os resultados, a autora concluiu que: a) a criança e a boneca brancas eram preferidas dos alunos; b) as crianças brancas eram amigáveis com os negros, mas atribuíam a ele um papel secundário de inferioridade, sobretudo econômico; c) as crianças brancas não atribuíam os conflitos entre as crianças às diferenças raciais; d) a idade e diferença entre meninos e meninas não foi significativa para a alteração dos resultados; e) as diferenças nas respostas das crianças brancas variavam conforme os diversos meios sociais que elas viviam; f) as diferenças das atitudes individuais foram mais marcantes do que as dos grupos sociais; g) os mulatos apresentavam respostas muito parecidas com as dos brancos, mas menos complacentes com os negros; h) as crianças negras valorizavam o ideal branco, considerado mais bonito e privilegiado e apresentavam menos tendência em separar brancos e negros ou conferir ao negro papel inferior. A autora chegou a ressaltar que o grupo foi pouco numeroso e que as conclusões não foram tão precisas.

Aniela Ginsberg é considerada uma das principais autoras no campo da Psicologia na década de 50, passou por três diferentes Universidades: Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, Universidade da Bahia e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012).

Antes que os resultados da pesquisa da UNESCO fossem divulgados, Virginia Leone Bicudo, orientanda por Donald Pierson, também defendeu a primeira dissertação de Mestrado em 1945 sobre as relações étnico-raciais na Escola Livre de Sociologia e Política. Em sua dissertação, infelizmente pouco divulgada, Bicudo (2010)) sinaliza importantes questões sobre as relações raciais no Brasil, buscando romper com a ideia de harmonia existente entre as raças em decorrência da miscigenação. Ela trouxe considerações significativas sobre a impossibilidade de reduzir a questão racial no Brasil à dinâmica de classes sociais e, em seu estudo com negros e mulatos na cidade de São Paulo, revelou a diferença das experiências vividas por ambos, quando os mesmos ascendem socialmente.

Quanto mais subimos nas classes sociais, tanto mais aumenta a consciência de cor e tanto maior o esforço despendido para compensar o sentimento de inferioridade. Ao mesmo tempo em que se empenham em desenvolver valores pessoais, para eliminar

a concepção desfavorável, procuram a autoafirmação na conquista da aceitação incondicional por parte do branco. (BICUDO, 2010, p. 160)

Bicudo (2010) também anunciou a necessidade de olhar para a relação entre brancos e negros, em especial para o sentimento de inferioridade do negro, fruto de tal interação, ainda que ela não tenha entrevistado brancos em sua pesquisa. Isso nos indica a necessidade de abordar a temática, do racismo e do preconceito, não somente considerando que essa é uma problemática da população negra.

É relevante esclarecer que na década de 80, autores como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lélia Gonzales e Kabangele Munanga, ainda que não estivessem inseridos no campo da Psicologia, também ofereceram contribuições significativas para a área, principalmente com relação à questão da negritude, considerando que todas são intelectuais negras. Vale destacar que discuto tal temática no próximo capítulo junto às questões do movimento negro no Brasil.

Da década 90 em diante, Santos, Schucman e Martins (2012) mencionam que seria o terceiro e último momento em que pensamento psicológico brasileiro abordou as relações étnico-raciais. No referido momento ocorreram os estudos sobre branquitude a partir de pesquisas realizadas por Jurandir Freire Costa, Iray Carone, Maria Aparecida Bento e Edith Pizza, que já foram mencionados ao longo do presente texto. Esses estudos trazem à tona a discussão da raça como uma construção social que localiza os sujeitos envolvidos nas relações raciais, numa sociedade em que brancos desfrutam de um privilégio simbólico e negros vivenciam a exclusão e o rebaixamento (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012).

Defendemos também a realização de novos estudos que permitam o aprofundamento das especificidades históricas, sociais e políticas de cada um desses momentos, bem como a sistematização do debate travado acerca da problemática racial e das ideias e dos argumentos dos principais autores envolvidos. Acreditamos que investigar a história da constituição do pensamento psicológico sobre as relações étnico-raciais em finais do século XIX e suas transformações ao longo do século XX possibilitará refletir sobre a própria gênese da Psicologia e sua atualidade na produção de visões de mundo e de ser humano (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p. 174).

A relação entre negros e brancos passou a ser refletida e não somente mais parte desta que a constitui. Com isso, passou a ser evidenciado o papel do branco nesse contexto que continuava reafirmando a desigualdade racial enquanto um problema exclusivo do negro, que inclusive desejava se branquear. É possível considerar, conforme discutido, que a ideologia do branqueamento foi se modificando ao longo do tempo e, se antes ela

[...] parecia corresponder às necessidades, anseios, preocupações e medos das elites brancas, hoje ganhou outras conotações – *é¹⁹ um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva* (CARONE, 2012, p. 17).

O branqueamento é pensado, segundo Carone (2012), como uma pressão cultural sofrida pela população negra e exercida pela hegemonia branca, na condição do primeiro se integrar à ordem social para ser aceito no modelo universalizado do homem europeu. Para isso, o negro, principalmente após a abolição da escravidão, passou a negar a si mesmo, sua identidade e sua cultura. Os brancos ainda acreditam que essa seja uma doença do negro própria do seu desejo de branqueamento, mas Bento (2012) complementa mencionando que, no Brasil, o branqueamento foi criado e mantido pela elite branca. Essa elite alega que o negro tem necessidade de se branquear, pois se encontra descontente com sua condição e busca se identificar com elementos significativos da cultura branca.

Isso tudo indica que nessa compreensão o branco não se percebe na manutenção da desigualdade e por isso, encontra-se numa situação de neutralidade racial, a qual não é discutida, protegendo-o. Por outro lado, há uma racialização do negro, reduzindo-o a uma coletividade marcada pela cor e também outros traços fenotípicos vinculados a estereótipos sociais.

Branquitude se refere ao lugar de poder simbólico e material que sujeitos considerados brancos se veem ocupando globalmente e localmente nas sociedades ocidentais. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam topicamente, bem como entre os locais (SERRA; SCHUCMAN, 2012, p. 289).

Com relação à branquitude, Bento (2012) chama a atenção para um aspecto relevante que é o silêncio em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa nas relações raciais no Brasil. Diante disso, a autora reafirma a ideia de que o problema das desigualdades raciais é uma questão a ser resolvida pelos negros, já que somente eles são colocados em evidência. A autora acrescenta haver a concordância silenciosa entre os brancos em não se reconhecerem enquanto elemento importante que mantém as desigualdades raciais em nosso país. Mesmo reconhecendo a existência da desigualdade, os brancos não a associam à questão da discriminação. Para Bento (2012) esse é um dos primeiros sintomas da branquitude.

¹⁹ Grifo do autor

Vale ressaltar que a discussão sobre branquitude é uma forma de enfrentar o racismo no Brasil na intenção de refletir de fato as relações raciais e não somente a perspectiva da população negra, como, por muito tempo, foi feito e ainda é bastante comum. A compreensão dos privilégios dos brancos e a neutralidade de tal “raça” oferecem reflexões importantes a respeito dos motivos da manutenção do racismo no País.

Com esta nova fase de pesquisas sobre o tema das relações raciais, é possível considerar avanços na área da Psicologia que, conforme apresentado, historicamente contribuiu para a manutenção da ideologia racista no país. Os estudos sobre branquitude revelaram ainda mais a complexidade da temática racial e a necessidade de um aprofundamento constante das discussões a respeito do assunto, que tem se modificado especialmente com o próprio uso da internet. Nesse sentido, ainda que existam momentos significativos que marcaram o pensamento psicológico no que diz respeito aos estudos sobre a temática, o que inclusive fez questão de trazer tal recorte nesta pesquisa, as discussões ampliaram-se e até mesmo se diversificaram, ainda que ela se mantenha significativamente restrita à certas áreas da Psicologia.

Essa apresentação teve a intenção de mostrar como os conceitos de raça, miscigenação e branqueamento caminharam juntos ao longo da história do Brasil e foram modificados e ressignificados de acordo com interesses políticos para a manutenção das relações de poder. Inicialmente, o conceito de raça foi usado para explicar as diferenças existentes entre brancos e negros, justificando desigualdades. Neste contexto, a miscigenação teve um significado negativo e o branqueamento foi uma política necessária para a evolução do País. Quando o racismo e o preconceito racial se colocaram como um problema no cenário social mundial, a miscigenação passou a ser vista de maneira mais positiva. O Brasil, por se configurar como um país miscigenado era visto, então, como um país com uma convivência pacífica entre as raças. Tal discurso sobre a miscigenação ajudou a camuflar a existência da desigualdade racial no Brasil, o que infelizmente prevalece até o momento. Para complementar essa visão, o branqueamento ganhou outra conotação e passou a ser um problema do próprio negro, deixando de ser uma necessidade social do País como um todo.

Vale ainda ressaltar que todas as concepções mencionadas vieram do discurso científico, cultivadas numa elite intelectual motivada mais pela ideologia do que pela ciência (MASIERO, 2005). Nesse sentido, todas as ideologias criadas a partir do conceito de raça,

miscigenação e branqueamento serviram e servem até hoje para manter as relações de desigualdades entre brancos e negros no Brasil.

Trata-se, portanto, de uma maneira de fazer ciência colada ao senso comum. Ancoradas nas primeiras camadas do real, as concepções ideológicas de homem e de sociedade dificultam a atitude reflexiva que estranha o que é tido como “dado”, pois naturalizam relações de poder construídas historicamente (PATTO, 2006, p.13).

É possível concluir também que, como afirmam Soligo (2001), Castelar e Santos (2012), a Psicologia, por muito tempo, ignorou a questão do preconceito racial e a literatura nacional apontou isso. Esse silenciamento passa a fazer sentido quando nos deparamos com a maneira como a Psicologia lidou com o conceito de raça ao longo de sua história, o que sem dúvida contribuiu para a legitimação do racismo. É necessário que a formação em Psicologia evidencie a não neutralidade da ciência e a forma como ela se modificou ao longo dos tempos, do ponto de vista de seus paradigmas e aplicações. Serviu, em algumas situações, para favorecer o interesse de determinadas classes sociais e justificou a exclusão do grupo discriminado, como foi feito no Brasil com as teorias racistas (MASIERO, 2005).

CAPITULO 3 – O racismo brasileiro e possibilidades de enfrentamento

No capítulo anterior, discorri sobre como ocorreram os processos de legitimação do racismo no Brasil. Neste momento, situo de que maneira ele se manifesta atualmente, e pontuo as diversas formas que ajudam a manter o silenciamento ou mesmo a dissolução sobre o debate. Em um segundo momento, com a intenção de iniciar a discussão sobre formas de enfrentamento do racismo, percorri alguns dos caminhos traçados pelo movimento negro brasileiro que iniciou o combate à discriminação e resgatou uma identidade negra que não mais estivesse atravessada por valores negativos. Sem a pretensão de abordar a temática da identidade negra a partir de uma visão essencialista, busquei discutir a questão, refletindo sobre os elementos que contribuem para a constituição positivada de tal identidade, que não mais delimitem posições e lugares simbólicos que a população negra deva ocupar. Para essa discussão, trouxe diferentes autores, no entanto, nem sempre as compreensões que têm a respeito do assunto são coincidentes.

Ainda que tais discussões estivessem intimamente ligadas à Psicologia, ao final do capítulo, busquei estabelecer, de maneira mais direta, um diálogo com algumas publicações recentes do sistema de Conselhos de Psicologia, mencionando avanços e marcos recentes importantes sobre o debate das relações raciais e o combate/enfrentamento do racismo.

Antes de iniciar as considerações sobre o racismo no Brasil, penso que seja imprescindível mencionar uma definição do conceito que mais se aproxima com as reflexões que tenho feito sobre o assunto. Segundo Munanga (2004a), no racismo, a tendência é considerar determinados atributos intelectuais e morais de um grupo como consequência de suas características físicas e biológicas. O racismo é

[...] qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade

biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (SCHUCMAN, 2010, p. 44).

O racismo, com isso, diferencia-se do preconceito, por não ser considerado simplesmente uma atitude, mas configura-se como um processo de hierarquização, discriminação e exclusão de um grupo portador de marcas físicas que definem padrões de comportamento, os quais são considerados inatos e geneticamente herdados (LIMA; VALA, 2004). A discriminação e o preconceito racial são alimentados pela ideologia racista.

Muitos pesquisadores que atuam na área das relações raciais e étnicas no Brasil utilizam com maior frequência o conceito de raça, não para afirmar uma realidade biológica, mas sim para trazer à tona a questão do racismo, que se encontra no bojo da definição desse conceito e que continua sendo utilizado até o hoje com o mesmo significado (MUNANGA, 2004a). Domingues (2007) afirma que o termo raça é também utilizado pelo movimento negro para mediar reivindicações políticas, desta forma, ele é essencial para uma organização em torno de projeto de ação comum.

É importante considerar que o conceito de raça é controverso. Schucman (2010) aponta que a ambivalência de tal categoria é capaz de unificar a população negra e que também é, por meio dela, que ainda constatamos a existência do racismo. Devido à própria existência do racismo, portanto, ainda é necessário utilizar tal categoria. Infelizmente, a experiência reativa do racismo possibilitou se pensar na unidade negra que, no Brasil, é mais evidente do que um tipo de cultura ou mesmo religião.

Já o conceito de etnia, de acordo com Munanga (2004a), é sócio cultural, psicológico e histórico. Os seres humanos pertencentes a uma mesma etnia têm em comum uma língua, religião, visão de mundo, cultura ou mesmo moram geograficamente em um mesmo território. Isso significa dizer também que, por exemplo, na “raça” negra existem diversas etnias. Por isso, optei por utilizar o termo raça e não etnia no presente estudo.

Em países que utilizam somente a existência de duas raças, como é o caso dos Estados Unidos e alguns países da Europa, a expressão do racismo é significativamente diferente quando pensamos no Brasil que possui uma diversidade de raças, definidas a partir da cor de pele. Os brasileiros definem categorias raciais pela aparência e não pela

descendência. Com isso, muitas pessoas, que poderiam ser “classificadas” enquanto negros ou pardos, dizem ser brancas, já que provavelmente essa pessoa se sente mais aceita pela sociedade (SCANDIUCCI, 2006). É válido salientar que a questão abordada não diz respeito a uma minoria, ao contrário, estamos nos referindo a uma sociedade que é majoritariamente negra, mas se identifica, grande parte das vezes, como branca.

Um dos motivos disso se refere ao fato dos brancos, no Brasil, aprenderem que são naturalmente superiores e que ocupam o papel daquele que “manda”. Já o negro, desde cedo, aprende que seu lugar é daquele que recebe as ordens. Trata-se de uma ideologia em que cada um internaliza essa concepção de mundo e não precisa de um mecanismo externo e regulador para que tal concepção funcione. Segundo Roland (2005), esse tipo de estrutura criado é muito mais difícil de “desmontar” quando comparado aos mecanismos repressivos externos.

Ferreira (2002) afirma que o negro no Brasil, muitas vezes, é chamado “educadamente” de moreno o que demonstra a dificuldade que temos de lidar com a situação do racismo que está ligada às características fenotípicas. A forma silenciada de lidar com o racismo, de acordo com o mesmo autor, pode favorecer a introjeção de valores negativos, por parte de todas as pessoas envolvidas nessa relação. Inicialmente, então, é importante reconhecermos que o racismo é um fato social e, muitas vezes, pode passar despercebido em decorrência das relações sociais serem naturalizadas.

3.1 Racismo no Brasil: características e impasses

Há que se atentarem às mudanças sofridas pela expressão do racismo, pois no período da colonização a norma vigente era de exploração e discriminação, época em que o racismo era aberto e flagrante. É importante destacar que essas manifestações existem ainda e precisam ser consideradas. No entanto, ao final da Segunda Guerra Mundial, Lima e Vala (2004) ressaltam a mudança no tratamento de questões relacionadas ao racismo, discriminação e exploração, principalmente, em decorrência das consequências do nazismo, que mobilizou a luta pelos direitos civis, culminando na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e, posteriormente, de maneira mais específica, vale mencionar a Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2001.

É possível perceber, então, significativos progressos com relação à temática do racismo, principalmente com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para alguns, existe a sensação de que tais conflitos estão a ponto de se resolverem, no entanto, a realidade cotidiana nega essas expectativas (LIMA; VALA, 2004). Muitas pessoas acreditam que a questão do racismo tenha se resolvido no Brasil ou que está a caminho de uma resolução, principalmente quando nos deparamos com a Constituição brasileira, de 1988, que prevê a prática do racismo como um crime inafiançável com pena de reclusão. A participação do Brasil na Declaração de Direitos Humanos, em 1968, também colaborou com a falsa ideia de resolução do problema.

Embora algumas mudanças tenham ocorrido, Lima e Vala (2004) chamam atenção para a modificação nas formas de expressar o racismo, devido, em muitas situações, aos valores democráticos e também à pressão das leis antirracistas. Tal fato não é observado somente no Brasil, mas cada país apresenta uma peculiaridade diferente nessa manifestação. As novas maneiras de expressar o racismo da atualidade trazem em comum a forma indireta, disfarçada e sutil de se manifestar, pois, assim, a sensação que fica é de não haver a infração aos valores que constantemente são reafirmados na democracia.

A partir deste momento as formas de expressão do racismo e do preconceito mudaram tão significativamente que se poderia pensar que estes fenômenos estavam em extinção. Com efeito, uma série de pesquisas utilizando metodologias tradicionais de coleta de dados ou medidas diretas de atitudes raciais, feitas em épocas diferentes, demonstraram que as atitudes contra os Negros, em vários lugares do mundo, estavam mudando drasticamente (LIMA; VALA, 2004, p. 403).

Infelizmente, a temática do racismo ainda aparece no Brasil enquanto um conflito com o outro e, por isso, muitas vezes, as pessoas se negam a falar do assunto. Ferreira (2002) afirma que o fato do racismo no Brasil ser tratado como um problema do outro dificulta cada vez mais lidar com a questão, já que vivemos em um País em que falsamente acredita na convivência pacífica com as diferenças, e a ideologia da democracia racial está por trás dessa crença.

Dessa forma, atualmente, a sociedade brasileira apresenta uma dificuldade em assumir que ainda há racismo em nosso país. Essa é uma forma dissimulada de racismo, o que, para Julio Tavares – um dos profissionais entrevistados pela revista do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, é chamado de racismo cordial, considerado por ele ainda pior do que a discriminação aberta. De acordo com Julio, isso pode ser manifestado por um olhar ou por um gesto (CRP RJ-05, 2008). Lima e Vala (2004) ajudam a complementar a

ideia, mencionando que o racismo cordial ocorre por meio de uma civilidade superficial impregnada de discriminação e é evidenciado a partir de piadas ou brincadeiras ditas despretensiosas que envolvem a temática racial e se dirigem a um grupo específico de pessoas negras.

Também se deve referir que estas novas expressões de racismo, mais veladas e hipócritas, são tão ou mais danosas e nefastas do que as expressões mais abertas e flagrantes, uma vez que, por serem mais difíceis de ser identificadas, são também mais difíceis de ser combatidas (LIMA; VALA, 2004, p. 408).

Essa situação pode ser encontrada facilmente no cotidiano da população negra, como Djamila Ribeiro escreveu para o site *Blogueiras Negras*²⁰. Por muito tempo, quando era adolescente, sentia-se receosa em passar perto de um grupo de garotos, pois ela quase sempre ouvia: “Olha, sua mina aí”, “E aí, não vai apresentar?”. Em resposta, os rapazes, em geral, diziam: “Sai fora, está louco?”, “Para de me zoar!”. Quando se deparava com essa situação, preferia atravessar a rua antes de ouvir tais comentários que a machucavam. Constantemente, as pessoas diziam: “Deixa pra lá, é só uma brincadeira”. Djamila ainda comenta que os meios de comunicação circulam mensagens racistas ao associarem características como o cabelo de mulheres e homens negros, por exemplo, a algo ruim ou inferior. Grande parte das vezes, tais comentários são feitos como se fossem piadas, e Djamila menciona que os autores desses comentários passam a ser compreendidos por se tratar de “humor”. Mas ela questiona: “Por que se tem compreensão com quem está oprimindo e não com quem está sendo oprimido?” e “Quem olhará pela menina negra que odiará seu cabelo por que fazem piadas sobre?”.

Para outra entrevistada pela revista do CRP RJ-05 (2008) – Maria Conceição Nascimento – existe também no Brasil o racismo institucional, que faz com que os negros passem a frequentar somente certos tipos de lugares. De acordo com o documento de referência produzido pelo CREPOP (2013), o termo racismo institucional foi criado e difundido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras Stokely Carmichael e Charles Hamilton, em 1967 nos Estados Unidos. No racismo institucional é evidenciada a falha do Estado em promover a igualdade social devido à origem étnica, cor e cultura de determinados grupos. Isso os mantém em condições desfavoráveis de vida e não proporciona acesso a serviços e bens. A prática do racismo institucional, seja em estruturas públicas ou privadas, é a principal responsável pela violação de direitos da população negra no Brasil.

²⁰ Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/03/28/o-verdadeiro-humor-e-aquele-que-da-um-soco-no-figado-de-quem-oprime/>

Entre seus desdobramentos, há o tratamento diferenciado e desigual no que diz respeito a políticas de educação, trabalho, segurança pública e meios de comunicação. Obviamente, é negado que o tratamento diferenciado ocorra por conta da cor da pele, mas a maneira que as situações ocorrem e a ausência de argumentos que busquem justificar a situação de desigualdade nos ajudam a constatar a existência do racismo institucional. Muitas vezes, as pessoas deixam de frequentar os lugares, por exemplo, escolas e centros de saúde, como uma reação à violência sofrida, ainda que não percebam o racismo presente na situação vivida (CREPOP, 2013).

É necessário fazer uma reflexão, considerar as pessoas brancas que são atendidas/trabalham no mesmo serviço e perceber como o processo se desenvolve com elas, se as mesmas atitudes e tratamentos diferenciados também ocorrem, se a percepção negativa também está presente. Dada a não verbalização, a expressão do RI [Racismo Institucional] na dimensão pessoal nem sempre é fácil de perceber, até mesmo pela vítima, mas, em maior ou menor grau, tem impacto negativo sobre o sujeito que é vítima da violência, que pode se sentir diminuído, constantemente desafiado e humilhado (CREPOP, 2013, p. 32 e 33).

No racismo institucional, as instituições, tanto públicas como privadas, reproduzem o que está posto nas relações sociais. A exemplo disso, a revista do CRP SP-06 (2014) cita o genocídio da juventude negra que é marginalizada e criminalizada pela Polícia Militar de São Paulo. Os entrevistados dessa edição – Márcio Farias e Marisa Feffermann – refletem como a Polícia Militar tem um histórico relacionado ao combate do elemento africano escravizado, tanto nas manifestações de samba, candomblé e capoeira, quanto, atualmente, no genocídio, legitimado pela lógica da população descartável: por conta do desemprego, os jovens negros não consomem e nem produzem, o encarceramento aumenta, com isso, as mortes se “justificam”. No exemplo citado, a ideia do negro estar associado à criminalidade é, mais uma vez, legitimada institucionalmente.

Novamente, recorro a outra notícia publicada no site do CEERT²¹ (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade), em maio de 2014, que explicita mais uma vez os lugares e papéis fixados que a população negra não deve exercer, principalmente quando se pensa em atividade intelectual. Mônica Gonçalves, uma estudante negra da faculdade Saúde Pública da USP (Universidade de São Paulo), foi impedida pelos seguranças de entrar no campus de Medicina da USP (FMUSP) e os demais alunos (as) brancos (as), que também estavam no momento, puderam entrar. A estudante escreveu um texto para o site

²¹ Disponível em: <http://www.ceert.org.br/acontece/noticia.php?id=4612>

Blogueiras Negras²², contando detalhadamente o que aconteceu. Desabafou sobre a falta de confiança demonstrada pelos seguranças com relação ao argumento dela e o constrangimento vivenciado desde a sua entrada negada até a escolta ao lugar onde ela precisava ir encontrar seus amigos, também estudantes, que a esperavam dentro do campus. Mônica afirma

É desse preconceito que queria falar, desse racismo que é institucional, pernicioso, estrutural, fundante das nossas relações, tão cristalizado dentro de nós que, para aquele guarda, me barrar estava justificado. Ele veio me lembrar que os pretos não podem entrar na universidade, que ali – no caso, aqui – não é nosso lugar²³

No Brasil, pelo fato dos lugares sociais estarem demarcados, o problema do racismo se confunde com a questão da pobreza, parecendo não haver uma compreensão de que a pobreza é o resultado de toda essa estrutura. Ainda hoje a população negra vive em condições de existência desiguais quando comparada aos brancos brasileiros (FERREIRA, 2002). De fato, a exclusão sofrida pela população negra no Brasil, desde a escravidão, impediu a ascensão social e econômica dela.

Isso se torna mais evidente no depoimento de psicólogas negras entrevistadas pela revista “Psicologia, ciência e profissão”, quando Neli, uma das entrevistadas, afirma

O que eu vejo, o que existe mesmo de determinante, de desagregação é esse círculo vicioso — é negro e é pobre, sendo pobre não ascende e porque não ascende tem dificuldades aumentadas. Então, não é aceito, não tem acesso às coisas e é discriminado. (MOURA e cols, 1984, p. 13).

Nessa mesma linha, Olga, outra entrevistada, afirma que se percebe em uma condição diferente sendo negra, pois até pouco tempo o negro foi escravizado e sair dessa condição para chegar, por exemplo, a um curso de nível superior, é um caminho muito difícil. Mas, quando isso acontece, ela cita

Me parece que o negro, depois que ele chega a um determinado nível de formação, ele é aceito pela posição que tem e não pela própria pessoa que ele é. Quando sou apresentada a alguém, ao invés da pessoa dizer — Esta é Olga, minha amiga —, diz assim: — Esta é Olga, professora de Uberlândia, mestra ... aí vem todos os títulos. E isto numa situação social, onde não haveria necessidade desse tipo de apresentação (MOURA e cols., 1984, p. 10).

A fala de Neli, a partir de sua vivência, complementa tal discussão

Eu tinha primas brancas, louras e minha tia não me apresentava como membro da família. Quando terminei o curso normal, passei a ser a sobrinha professora, depois a

²² Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/05/05/que-cor-entra-na-usp>

²³ Idem 21.

sobrinha doutora, e as coisas mudaram. Então, se você tem acesso a uma formação, e principalmente, se de nível superior, a discriminação fica mais amainada. Mas, algo que sempre questiono, é como se dá essa aceitação. Se é pelo que eu sou enquanto pessoa, por mim mesma, ou pelo potencial que tenho a dar (MOURA e cols, 1984, p. 13).

Não precisamos, inicialmente, recorrer à literatura especializada para saber da ausência dos negros (as) nas instituições de ensino superior. Quando se pensa em faculdades particulares, basta recorrer às nossas experiências como estudantes de Psicologia e lembrar com quantas estudantes e docentes negras pudemos conviver ao longo do curso.

Interessante mencionar como tal exclusão hoje tende a ser justificada com estratégias de manutenção dos privilégios da população branca, que ajudam a perpetuar o racismo por meio do culto à meritocracia. Essa situação pode ser constatada principalmente quando se fala na inserção do negro no ensino superior. Com o neoliberalismo, a competitividade acirrou ainda mais os processos de exclusão social, e a luta para não sermos excluídos ajuda a fomentar significativamente a disputa. Segundo Guareschi (2001), competir no contexto da desigualdade pode ser, para uma minoria que ainda explora e domina, ganhar de antemão.

O valor neoliberal do individualismo²⁴ é usado para legitimar a exclusão no discurso do fracasso individual e para culpabilizar o sujeito que não consegue se inserir em certos contextos sociais. A exemplo disso, cito as Políticas de Ações Afirmativas, em especial, a existência de cotas para estudantes negros (as) em certas universidades Públicas no Brasil. É muito comum ouvir de pessoas que não são a favor das cotas o discurso de que todos devem entrar na universidade com as mesmas condições, pois as pessoas esforçadas são merecedoras. Por isso, não conseguir ingressar na universidade significa não ter se esforçado suficientemente. Essas reflexões não consideram o contexto sócio-histórico em que vivemos e construímos ao longo de tantos anos. As pessoas que pensam a situação do negro no País como uma questão econômica não se preocupam em compreender quais maneiras as práticas racistas impedem o negro de ascender economicamente (MUNANGA, 2012b).

Debater a temática do racismo pelo viés da classe social é uma estratégia usada com frequência, mas, segundo Bento (2012), evita trazer à tona a discussão das diferentes dimensões de privilégios e benefícios do branco. Esse silenciamento permite, então, a não

²⁴ O ser humano no projeto neoliberal é pensado como indivíduo, descolado de suas relações e de seu contexto social. Ele é responsabilizado pelo seu sucesso e pelo fracasso.

prestação de contas ou mesmo a não indenização/compensação por parte das elites brancas de todo processo opressivo e discriminatório vivido pelos negros no Brasil desde a escravidão. É preciso considerar que

A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza esse dado é importante, mas não é só isso (BENTO, 2012, p. 27).

Ao abordar a questão da exclusão e discriminação por meio do viés da classe social, mais uma vez é diluída a discussão sobre racismo, ou seja, não avançamos quanto ao combate e enfrentamento desse tipo de violência. Muitas vezes, em discussões sobre racismo, as pessoas se negam a falar por acreditarem que o próprio debate provoca o racismo. Há aqueles que até mencionam conhecerem muitos negros preconceituosos contra eles mesmos, transformando as vítimas em algozes e, mais uma vez, reiterando que o problema do racismo é do próprio negro.

As considerações que apresentei em relação ao racismo Brasil não se esgotam nos questionamentos levantados, já que, constantemente, novos elementos surgem para modificar o cenário da discussão. Isso também vale dizer quando pensamos na velocidade de informação dos meios de comunicação que tendem a se manter na superficialidade das notícias ou mesmo ajudam a difundir ideias, que chegam a muitas pessoas e que tendem a perpetuar o racismo ao naturalizar as relações raciais.

3.2 Movimento negro e as possibilidades de constituição da identidade negra no Brasil

Muitas vezes, os sujeitos que se negam a falar sobre o racismo não vivenciaram essa experiência. No entanto, em muitas situações, as pessoas também podem negar que já sofreram discriminação, pois a dor é tão profunda que é preferível negar a experiência. Apesar disso, Roland (2005) lembra, partindo de sua experiência pessoal, que a vivência da discriminação pode despertar a construção para uma consciência racial. A partir dessas vivências, alguns grupos (não só de negros) passaram a se organizar para lidar com a questão do preconceito, da discriminação e do racismo, dando origem, por exemplo, ao movimento da negritude. No Brasil, especificamente, para entendermos melhor a questão do racismo e formas de enfrentamento, é importante também compreender a trajetória do movimento

negro. Tal segmento contribuiu significativamente para a difusão de uma identidade negra positiva²⁵ e alertou sobre a urgência do combate ao racismo.

O movimento da negritude teve início nas primeiras décadas do século XX, com ações nas quais se lutava para o renascimento negro (ANDRÉ, 2007). Segundo Domingues (2005), esse movimento foi inicialmente idealizado fora da África. Ao longo dos anos, o movimento teve diversas configurações e propósitos, conseguindo, mesmo assim, levar sua mensagem aos negros em diáspora. Surgiu provavelmente nos Estados Unidos, passou pelas Antilhas, em seguida atingiu a Europa. Chegou à França onde adquiriu corpo e foi sistematizado. Após esse percurso, finalmente, chegou à África negra e às Américas (passando pelo Brasil).

Lutando pela independência dos países africanos de dominação colonial e pela criação da unidade africana W. E. B. Du Bois (1868-1963), é considerado o pai simbólico do movimento da negritude, ou seja, da tomada de consciência de ser negro, embora o termo tenha sido usado somente mais tarde. Du Bois foi um dos primeiros líderes a adotar o discurso do orgulho racial e a volta às origens negras (DOMINGUES, 2005). O movimento (ou também, o exercício) da negritude veio aliado ao pan-africanismo (o qual trazia em seu bojo a valorização da história e cultura do povo negro), que de acordo com André (2007), deu maior visibilidade ao negro.

Nos Estados Unidos, em 1918, surgiu o *Harlem Renaissance* como movimento artístico e literário que teve o objetivo de influenciar a política e a história, atingindo o negro das mais diversas camadas sociais (ANDRÉ, 2007). No entanto, quando o movimento atingiu a França, Domingues (2005) indica que

[...] a negritude era a ideologia de uma elite negra letrada, na medida em que congregava os estudantes oriundos de famílias “remediadas” dos países colonizados (Antilhas e África). O discurso de volta às origens, alardeado pela ideologia da negritude não atingia as massas africanas, as quais permaneciam em sua maioria analfabetas e preservando os valores da cultura tradicional. Por isso, o discurso da negritude na África, a princípio, apenas sensibilizava a elite colonial negra, que vivia material e espiritualmente nos moldes do colonizador. Apesar do contato com as massas camponesas e culturas tradicionais africanas, aquela pequena-burguesia negra aspirava ter um nível de vida equivalente ao dos brancos (DOMINGUES, 2005, p. 32).

²⁵Obviamente, como já mencionei, a questão da negritude não é a única forma de enfrentar o racismo, já que ela se limita a pensar a situação da população negra que é uma das partes integrantes das relações raciais. No entanto, a discussão sobre tal assunto traz elementos importantes para a própria Psicologia repensar a peculiaridade na atenção que oferece para a população negra.

É neste período, ao final da década de 30, que foi usado pela primeira vez o termo negritude por Aimé Césaire no jornal o *L' étudiant Noir* (DOMINGUES, 2005 e ANDRÉ, 2007). Esse jornal foi fundado pelos intelectuais Aimé Césaire e Léopold Sedar Senghor que, ao tomar consciência das humilhações sofridas pelos negros, resolveram denunciar, já que toda essa submissão vivida gerou um sentimento de inferioridade (ANDRÉ, 2007).

Munanga (2012b) realizou um exame da produção discursiva de escritores da negritude e elencou os seguintes objetivos do movimento: buscar a identidade negra africana, protestar contra a ordem colonial e defender (ou 'divulgar') a ideia de uma revisão das relações entre os povos a fim de se alcançar uma civilização do universal, evitando isolamentos. Tratava-se primeiro de anunciar a originalidade da organização sociocultural dos negros para, em seguida, defender-se de uma política de contra-aculturação.

No Brasil, é importante ressaltar que, antes da abolição, a população negra já se organizava para se opor à estrutura escravocrata, lutando pela liberdade, e a exemplo disso é possível citar os quilombos. No período pós-abolição, diversos movimentos negros existiram no Brasil, influenciados pelas ideias da negritude já citadas. Não tenho a intenção de mencionar todos, mas, a seguir, apresento, de maneira breve, aqueles que mais frequentemente são citados na literatura sobre o assunto e que também tiveram maior visibilidade em diferentes momentos da história do Brasil numa ocasião posterior à abolição da escravatura.

Nos primeiros anos da república, no Brasil, de acordo com Domingues (2007, p. 103), "[...] os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação" e, em geral, eram de cunho assistencialista e recreativo. Em paralelo a essas associações, sem apresentar um caráter explicitamente político, foram criados, em diferentes estados do País, jornais publicados por negros. Esse material tratava de assuntos que afetavam essa população e possibilitavam a reflexão sobre formas concretas de lidar com o racismo, além de colaborar na denúncia da segregação racial existente no País (DOMINGUES, 2007). Gonzalez (1982) afirma que qualquer aglomeração de negros era encarada como caso de polícia, lembrando-nos que os templos de religiões afro-brasileiras tinham que ter um registro na polícia para funcionar legalmente.

Em geral, os movimentos negros mencionados a seguir tiveram a intenção de aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater o racismo, criar meios para valorizar a raça negra e, como afirmam Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), havia uma preocupação significativa com relação à educação. Uma mudança relevante na própria organização desses movimentos foi que, segundo Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000, p. 146)

Quanto mais nos aproximamos da metade do século XX, mais podemos perceber um movimento negro com características mais nacionais do que regionais. Tudo isto ocorre no mesmo momento em que vai se efetuando a consolidação do próprio Estado nacional.

Em 1931 no Brasil, foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB) na cidade de São Paulo, chegando a alcançar 100 mil pessoas em quase todo o Brasil com significativo número de filiais e associados. Foi idealizada e liderada por Arlindo Veiga dos Santos, professor da Faculdade de Filosofia São Bento e jornalista do Correio Paulistano. Gonzalez (1982) destaca que a FNB apresentava um caráter urbano, por ter surgido no centro econômico do País. Com isso, a população negra que ali se encontrava sofria intensa pressão do sistema dominante, situação esta que deu início à inserção do negro na sociedade capitalista.

A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007, p. 105).

A FNB expressava os desejos conservadores de negros da classe média e agregava, de acordo com Barbosa (1998), diversas tendências conflituosas dentro do movimento. Assim, foi acusado, em muitos momentos, de ser uma entidade sem poder de transformação.

Nesse ponto, a FNB se aproximava muito de uma organização paramilitar, espécie de face negra do patronovismo que unia um catolicismo antiliberal e nacionalista a um projeto político igualmente antiliberal e nacionalista, nas vizinhanças do integralismo de Plínio Salgado. Além do mais, a Frente Negra Brasileira, em sua proposta original, pregava o retorno do país ao regime monárquico, ao mesmo tempo em que criticava o projeto imigrantista que havia beneficiado os estrangeiros e deixado o negro à mercê de suas próprias desditas (BORGES PEREIRA, 2011, p. 282).

Segundo Barbosa (1998), a FNB estimulava a ascensão social do negro, possibilitava que a população negra se organizasse para melhorar sua condição de vida e também combatia a discriminação. A escolarização era vista como uma forma de civilizar o

negro e superar tantos anos de atraso. “A Frente Negra foi um movimento social que ajudou muito nas lutas pelas posições do negro aqui em São Paulo. [...] a Frente veio com o programa de luta para conquistar posições para o negro em todos os setores da vida brasileira” (LUCRECIO, 1998, p. 40).

A FNB foi transformada em partido político, pois a intenção era integrar o negro à vida política do País e legitimar, por meio dessa estratégia, a cidadania que por tanto tempo lhe foi negada. Lucrécio (1998), um dos fundadores da FNB, admite não ter tomado nenhuma posição de esquerda e nem de direita, mas sim a favor da negritude e do patriotismo, defendendo os direitos humanos e a democracia. Em 1937, com o Estado Novo, a FNB foi dissolvida junto a tantos outros partidos políticos, embora Borges Pereira (2011) mencione que já havia um dilaceramento anterior por conta de divergências entre militantes da esquerda e direita.

Com o Estado Novo, os movimentos contestatórios se tornaram inviáveis em decorrência da repressão política, mas com ao final deste período, o movimento negro ampliou ainda mais suas ações. Em 1944, surgiu o Teatro Experimental Negro (TEN), fundado por Abdias Nascimento no Rio de Janeiro, com a intenção de desenvolver uma dramaturgia negra. Ao longo dos anos passou a atuar em outras frentes, mas sempre tendo como o foco a afirmação dos valores negros, inclusive defendia a criação de uma legislação brasileira antidiscriminatória. Tal como a FNB, o TEN também se expandiu para outros estados brasileiros (GONÇALVES; GONÇALVES e SILVA, 2000).

O TEN foi criado pela pequena burguesia intelectual negra e os intelectuais brasileiros que se apropriaram do conceito de negritude, segundo Domingues (2005). A partir da década de 70 em diante, o conceito de negritude se popularizou no Brasil, transformando-se em sinônimo de tomada de consciência racial do negro.

O TEN permaneceu como um marco na história da redefinição da identidade do grupo. Porém, é preciso reconhecer que a mensagem transmitida pelo teatro de Abdias não alcançava a população que seria por ela beneficiada, pois era uma mensagem que saía das esferas da cultura erudita à qual o negro não tivera ainda acesso. (BORGES PEREIRA, 2011, p. 282)

A partir das ideias do TEN, o negro possui atributos específicos, o que inclui, principalmente, uma sensibilidade apurada, que o deixava mais propenso à arte. Vale relembrar, como afirma Domingues (2005), que tal traço de sensibilidade do negro já foi

destacado até mesmo pelos evolucionistas sociais (como um atributo negativo, já que o valor era dado à razão). Mas a exaltação dessa especificidade, neste momento, seria o resultado histórico de seu processo de adaptação sócio cultural ao País. Nessa perspectiva, a emotividade inata do negro e sua propensão para o lúdico não passava de um perigoso mito, pois alimentavam o preconceito corrente de considerar todos os indivíduos desse grupo racial como incapazes de desenvolver seu potencial para as atividades que exigem racionalidade, seriedade e habilidade intelectual (DOMINGUES, 2005).

Em 1968, com a ditadura militar, o TEN ficou praticamente extinto, principalmente após o autoexílio de Abdias Nascimento para os Estados Unidos. Apesar disso, conforme Gonzalez (1982), ele nunca abandonou a militância e enriquecia as discussões sobre o racismo brasileiro mesmo no exterior. De acordo com Domingues (2007), a ditadura militar atrapalhou significativamente a luta política dos negros no País. Desarticulou as alianças realizadas para lidar com o racismo e a discussão pública sobre tal situação foi praticamente extinta nessa ocasião. Foi retomada somente ao final da década de 70, com o Movimento Negro Unificado (MNU). Domingues (2007, p. 112) comenta que esse processo de retomada ocorreu

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial.

Por meio do MNU, buscou-se a consciência da negritude, a autoafirmação e a conquista de igualdade de direitos. Com a referência do marxismo, a ideia era reverter a situação da população negra na sociedade brasileira, reconstruir uma nova identidade, substituindo-a por outra positiva que passasse a ser motivo de orgulho e não mais de vergonha ou negação.

Na noite do dia 7 de julho de 1978, um grupo de jovens negros protestou na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo contra dois atos discriminatórios: o primeiro referia-se à proibição de adolescentes negros de praticarem natação em um clube da cidade; o segundo era endereçado ao regime militar que dominava ditatorialmente o país e fora responsável pela prisão e morte de um operário negro (BORGES PEREIRA, 2011, p. 282).

Em seu primeiro ano de existência, Gonzalez (1982) afirma que o MNU denunciou casos de violência policial contra negros que foram presos e torturados, muitas

vezes, pelo simples fato de serem negros, por isso, também eram considerados presos políticos. A situação da população negra no País se manteve a mesma, o que havia se modificado era somente as novas interpretações feitas em relação ao lugar que o negro deveria ocupar na sociedade brasileira que percorria das senzalas às favelas. A condição de moradia precária piorava pela presença da polícia que somente reprimia, violentava e amedrontava. Diante dessa situação, o negro oferecia sua força de trabalho por qualquer preço, conforme expõe Gonzales (1982).

Com o MNU, ocorreu a unificação, em escala nacional, de grupos que buscavam combater o racismo e outras lutas que eram contra diversos tipos de opressão. O MNU fez questão de desvincular o termo “negro” de um caráter depreciativo, que foi sendo construído ao longo de nossa história. Passou a incentivar o uso do termo para as pessoas descendentes de africanos escravizados no País. A luta contra o racismo, em uma de suas frentes, passou a ser a promoção de uma identidade racial própria do negro. O movimento também se fez presente no campo educacional, ao propor uma revisão dos conteúdos de livros didáticos e requerer a inserção igualitária de uma literatura negra que, se comparada à intensa presença de uma literatura de referência eurocêntrica, é inexistente (DOMINGUES, 2007). A “Carta de Princípios” do MNU, elaborada em 1978, já declarava a necessidade de reavaliar o papel do negro na história do Brasil.

O dia 20 de novembro de 1978 ficou estabelecido como o dia da Consciência Negra em decorrência do empenho do MNU, que ampliou a proposta do grupo Palmares, e transformou o dia em um ato político de afirmação da história do povo negro. Assim, os movimentos negros do País se organizam também em torno dessa data: “[...] Palmares como berço da nacionalidade brasileira, ao se constituir como efetiva democracia racial e Zumbi, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração” (GONZALEZ, 1982, p. 57).

Em 1979, ocorreu o I Congresso do MNU no Rio de Janeiro. Os congressistas presentes votaram nas seguintes campanhas articuladas: contra a violência policial e o aumento de vagas de emprego para a população negra. Foram discutidas também questões referentes às mulheres negras, à comercialização e folclorização da cultura negra. Para Gonzalez (1982, p. 64), o advento do MNU “[...] consistiu no mais importante salto qualitativo nas lutas da comunidade negra brasileira, na década de setenta”, pois, ao tirar o negro brasileiro da invisibilidade, forçou outras entidades, principalmente as que se

autodefinem como culturais, “[...] a se posicionarem de maneira mais incisiva; justamente porque o MNU conquistou espaços políticos que exigiram esse avanço por parte delas”.

A partir da década de 80, o movimento negro no Brasil passou a discutir a democratização do ensino, inicialmente denunciando o racismo e a ideologia escolar dominante. Em um momento posterior, as ações concretas começaram a acontecer e novas alianças com a esfera pública também. Mas, infelizmente, de acordo com Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), o sistema de ensino regular ainda exclui, e o acesso à Universidade é uma discussão difícil de ser realizada.

Com o enfraquecimento do MNU ao final de 80, surgiram diversos grupos e entidades independentes espalhados por todo o Brasil que seguem militando contra o racismo e todos os desdobramentos trazidos por ele. Avanços e conquistas foram alcançados com relação às políticas públicas em esfera nacional. É o caso, por exemplo, das políticas de ações afirmativas que reforçam o sentido universalista contido, como já mencionei, na perspectiva do movimento da negritude. Atualmente, existem cerca de 30 entidades²⁶ representativas no âmbito nacional que buscam combater a violência e conquistar políticas públicas para a população negra no Brasil (CRP SP-06, 2014).

Infelizmente, achei pouca literatura que menciona o Movimento Negro após o MNU. Somente alguns autores que comentam sobre o movimento *hip hop* e que expressam a vivência da juventude negra e periférica e rompe com o discurso tradicional dos antigos movimentos. No entanto, atualmente, percebo que não é possível se restringir a tal manifestação (GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000; DOMINGUES, 2007). Com isso, optei por não avançar mais a discussão sobre os movimentos negros, nem aprofundar os marcos políticos ocorridos a partir da década de 90, já que o objetivo – contar como o movimento se desenvolveu no Brasil e quais foram suas contribuições, com a finalidade de refletir a questão da identidade negra no País – foi alcançado.

A identidade negra no Brasil, transitando entre a ideologia da democracia racial e o branqueamento, muitas vezes, constitui-se fragmentada, já que assumir a negritude leva o sujeito a ser considerado um desviante do modelo valorizado em nossa sociedade, que é o branco. As identidades coletivas, muitas vezes, podem ser atribuídas por pessoas que não

²⁶ Não existem nomes das entidades no material consultado.

necessariamente façam parte do grupo. Isso pode ser aplicado quando os europeus colonizaram alguns países e atribuíram identidades coletivas a partir de seus olhares e concepções de mundo e de cultura. Essas identidades se afastavam significativamente daquilo que os sujeitos viviam em seu cotidiano (MUNANGA, 2012a).

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (MUNANGA, 2004b, p. 52).

Em pesquisa que aborda a questão do preconceito em relação ao negro no Brasil, Soligo (2001) afirma que na caracterização realizada sobre o homem negro existem atributos positivos quanto à identidade negra, no entanto, a expressão dessa identidade fica restrita somente aos grupos onde há aceitação (samba e esporte) e não na sociedade de maneira mais abrangente.

A mulher negra também tem a sua manifestação restrita aos grupos de familiares, amigos e de sua cultura. Para ela, a sociedade passa a ser considerada como um contexto de desafios e luta contra a discriminação. “E também em relação à mulher negra o que transparece é a dicotomia, marcada pelo conflito entre restrições sociais e o desejo de realizações, entre seus talentos e ‘guetos simbólicos’ que a ela são reservados: a cozinha, a escola de samba”. (SOLIGO, 2001, p. 153).

Vale a pena mencionar as considerações de Gonzalez (1984) sobre a mulher negra brasileira. Para a autora, ela se encontra vinculada às escolas de samba e essa situação faz levar adiante a ideologia da democracia racial, pois é nesse momento que a mulher negra se transforma única e exclusivamente em rainha, perdendo, então seu anonimato. Essa ideologia oculta algo para além do que pretende mostrar, exercendo com isso, uma violência simbólica com relação às mulheres negras. No cotidiano, elas continuam sofrendo discriminações, tendo sua identificação quase sempre atrelada às empregadas domésticas, uma versão permitida das antigas mucamas.

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com

menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país) (GONZALEZ, 1984, p. 231).

Além dos estereótipos que associam o gênero com a raça, a população negra na pesquisa de Soligo (2001) esteve essencialmente ligada à questão da superação, ou seja, o negro deve sempre buscar ultrapassar o branco devido a sua suposta “inferioridade”. Isso indica que as identidades do homem e da mulher negra no Brasil estão ligadas a estereótipos que, aliás, resistem a novas informações, simplificando a maneira que o mundo é interpretado. Soligo (2001) destaca que, infelizmente, o negro ainda continua invisível no que diz respeito às atividades que o capitalismo valoriza: o saber, o trabalho qualificado e o poder.

Dessa forma, a identidade do negro no Brasil pode se constituir a partir da desvalorização dos elementos que constituem seu universo concreto e de significados. No entanto, conforme aponta Ferreira (2002), se houver uma conscientização da desvalorização à que estão submetidos, há uma possibilidade inicial de mudança.

Após o período de conflito, no qual o afro-descendente sente desorganizar sua estrutura de subjetividade referenciada em valores ‘brancos’, antes provedora de sustentação e segurança, inicia-se um processo de intensa metamorfose pessoal em que ele, gradualmente, vai demolindo velhas perspectivas e, ao mesmo tempo, passa a desenvolver uma nova estrutura pessoal referenciada em valores etnoraciais de matrizes africanas. (FERREIRA, 2002, p. 78).

No mesmo sentido, considero a concepção de Silva (1987) de que a identidade se refere à consciência que uma pessoa tem de si própria, do seu grupo, da sua classe. Tal consciência dá sentido às coisas e experiências e, por isso, o sentido surge com as pessoas em suas trocas, na semelhança, na diferença e no próprio jogo da contradição. No caso da identidade negra, a experiência da percepção da diferença é essencial para o contato com as contradições que existem nos lugares simbólicos e concretos que a população negra é acostumada a ocupar, ocorrendo, então, a possibilidade da superação dessas demarcações. Nesse processo, a constituição da identidade pode ocorrer de maneira dinâmica e essencializar uma representação genérica do ser negro é um equívoco. Antes tal naturalização era mantida pelos estereótipos.

Com isso, as considerações que apresento a seguir sobre a identidade negra não foram feitas para descrever como ela se constitui após a consciência da diferença e dos processos de opressão que massificam a tendência a uma unidade identitária, já que isso seria, mais uma vez, manter estereótipos que engessam as possibilidades de ser. A intenção é

entender como alguns elementos (por exemplo, história e cultura) podem ajudar na constituição de outras identidades negras não mais atravessadas pela desvalorização.

Para Munanga (2012a), a primeira característica que constitui a identidade de um grupo é sua história. Na comunidade negra no Brasil, é evidente que essa história não foi contada por eles. A consciência histórica cria um sentimento de coesão e segurança para o grupo a que ela se refere e é, por isso, a importância de transmiti-la de geração em geração. “Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados” (MUNANGA, 2012a, p. 10).

Nesse sentido, Munanga (2012a) menciona a importância de se resgatar a história verdadeira do negro que revela suas ligações com a África. Essa prática é primordial para a constituição dessa identidade coletiva e favorece, cada vez mais, o distanciamento da visão negativa e distorcida construída pela ideologia racista impregnada na historiografia colonial.

Para a reversão dos processos de discriminação e preconceito contra o negro no Brasil, Ferreira (2002) sugere que a educação formal enfatize e, até mesmo, reconstrua a nossa história não mais sob a ótica restrita que desvalorizou, por tanto tempo, a cultura africana. A aceitação da alteridade não deve ser entendida como escolha e sim como uma condição ontológica, e essa seria uma possibilidade de reverter o preconceito também.

Outro fator importante para a constituição da identidade coletiva, de acordo com Munanga (2012a), é a cultura que, no Brasil, exclusivamente, sempre esteve ligada à européia, e, por muito tempo, acreditou-se que os africanos não trouxeram nada significativo de sua cultura. Inclusive, desconsiderando a diversidade cultural de tal continente, que, para muitos, ainda é referido como um país, ressalto que não há como generalizar a cultura africana em uma forma única de expressão e de modos de viver. Isso desconsidera a grande variedade e riqueza cultural das diferentes etnias que compõem os países do continente e repõe estereótipos ligados à exotividade e ao primitivismo. Devido à severa condição de alienação na qual estamos mergulhados, somente valorizando aspectos da cultura européia, não nos damos conta de como os aportes das culturas africanas estão presentes em nosso

cotidiano. Por isso, tais contribuições precisam ser resgatadas e ressignificadas positivamente, o que pode ser feito com o amparo da lei 10.639/03²⁷.

Nesse processo de mudança, Ferreira (2002) comenta que é comum os negros afirmarem com bastante intensidade os símbolos pertencentes a sua nova identidade, utilizando, por vezes, até mesmo o pensamento dicotômico tão comum na modernidade. Pode ocorrer, em algumas situações, por exemplo, de militância, a inversão vivenciada anteriormente, no sentido de uma aversão aos valores brancos, portanto, ainda não numa perspectiva positiva de afirmação da negritude. Isso não contribui efetivamente para a reversão da discriminação. Embora isso possa ocorrer, Ferreira (2002) ainda ressalta a importância do envolvimento em grupos do movimento negro para a recuperação dos valores da cultura e história da África.

A referência raça e a cultura africana, antes vistas como de pouca importância, tornam-se fundamentais para a vida diária. O afro-descendente passa a sentir-se aceito, com propósito de vida, sentindo-se profundamente enraizado na cultura negra, sem deixar de perceber as condições às quais está submetido num mundo que o vê com preconceito. As matrizes africanas passam a ser efetivamente afirmadas (FERREIRA, 2002, p. 80).

Como já mencionei, no Brasil, a constituição da identidade negra se encontra vinculada à cor da pele, mas, vale ressaltar que a negritude não se reduz a isso. É preciso também uma tomada de consciência de uma história de discriminação e exclusão e, a partir daí a construção de uma rede de solidariedade. Munanga (2012a) ressalta que muitas das identidades coletivas visam também a mudança da sociedade, por isso a identidade negra é também uma identidade política.

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2012a, p. 12).

Munanga (2012a) destaca que o discurso da elite deslegitima a constituição da identidade negra, por afirmar que tal processo divide o País que, para eles, deve valorizar a nossa única identidade: a mestiça. O autor acredita que esse discurso é veiculado pela

²⁷ Essa lei “[...] exige que a cultura negra no Brasil seja ensinada na Escola brasileira de maneira positiva e que esse ensinamento possa oferecer subsídios de qualidade capazes de auxiliar no processo de sua identidade” (MUNANGA, 2012a, p. 11).

ausência de uma identidade política branca, que não é abertamente discutida, pois isso poderia trazer à tona os privilégios brancos e justamente, por isso, essa identidade não tem a menor necessidade de mobilização política.

As políticas antidiscriminatórias, então, devem possibilitar uma ressignificação positiva da identidade racial dos negros, além de compensar as desigualdades de acesso a bens públicos e modificar, muitas vezes, a posição de vítima do racismo para a do sujeito político (SCHUCMAN, 2010). Por isso, as Políticas de Ações Afirmativas, na realidade atual do Brasil, não podem ser pensadas desvinculadas dos movimentos, pois estas ações “[...] acompanham as reivindicações do movimento negro, relacionadas ao desenvolvimento da identidade e da consciência negra e ao desmascaramento das ideologias relativas às relações raciais no Brasil” (NERY; COSTA, 2009, p.212).

Dessa forma, Nery e Costa (2009) trazem a reflexão de que profissionais de Psicologia devem atuar nas intervenções em que o conflito racial esteja presente, já que ele deve ser enfrentado e não temido. Deve-se tornar uma potência geradora de novas maneiras de se relacionar que liberte os indivíduos da desigualdade experimentada. Como já mencionei, tais tensões, muitas vezes, não são tão facilmente identificáveis por conta dos diferentes discursos que tentam amenizar a situação de racismo vivenciada. É daí a importância da profissional de Psicologia de conhecer as diversas situações colocadas ao lidar com as relações raciais.

3.3 Psicologia brasileira e seus debates atuais sobre as relações raciais e o enfrentamento ao racismo

Neste momento, acredito que seja importante mencionar de que maneira a Psicologia tem se voltado hoje para as questões das relações raciais e do racismo no Brasil, especialmente a partir do sistema Conselhos. No capítulo anterior, apresentei como a Psicologia, por algum tempo, contribuiu para a legitimação e difusão do racismo, com isso, torna-se urgente que na atualidade lancemos um novo olhar para tais questões.

Diante desse quadro, a psicologia brasileira posiciona-se como cúmplice do racismo, tendo produzido conhecimento que o legitimasse, validando cientificamente estereótipos infundados por meio de teorias eurocêtricas, muitas vezes, discriminatórias, inclusive por tomar por padrão uma realidade que não contempla a diversidade brasileira. É também conivente com sua perpetuação, silenciando-se diante dessa situação, deixando de dispor de seu arsenal (justamente tão apropriado para questões de identidade, autoestima, relacionamento interpessoal e dinâmicas

psicossociais) para enfrentamento do problema, omitindo-se de participar do enfrentamento político do racismo, silenciando a temática em suas produções acadêmicas, não acolhendo seus efeitos diante de demandas repetidamente escancaradas e ignoradas, reafirmando invisível a demanda de mais da metade da população brasileira (CREPOP, 2013, p. 39).

Masiero (2002) comenta que instrumentos da Psiquiatria e Psicologia utilizados na época da disseminação da eugenia ainda se assemelham aos instrumentos investigativos utilizados hoje, mesmo que possuam objetivos diferentes. Assim, cabe às profissionais questionarem como, em suas práticas ou na produção de conhecimento, ainda mantêm e legitimam o racismo. Masiero (2005) faz uma consideração importante sobre os testes mentais, que foram disseminados pelos eugenistas e ainda são utilizados.

Antes de tudo, devemos atentar para o fato de que a testagem mental nasceu já com a intencionalidade de mostrar que os povos e os indivíduos se diferenciavam em capacidade mental, assim, não poderiam mesmo encontrar outro resultado. Mesmo que os testes de inteligência meçam alguma capacidade mental, o que é duvidoso, o que fazem é medir *estados* mentais e não *traços*. O estado em que se encontra um indivíduo no momento da testagem é que determinará o resultado; portanto, podem mudar em curto prazo. Isto não permite qualquer forma de hierarquização (MASIERO, 2005, p. 205).

Algumas práticas revestidas de neutralidade, muitas vezes, ainda perpetuam a discriminação que se estende há séculos. Principalmente quando pensamos nas crianças e adolescentes negros nas escolas que têm seus destinos traçados por meio da emissão de diagnósticos, feitos por profissionais da Psicologia, atestando deficiências intelectuais, transtornos de conduta e outras “patologias” que, como já apresentado, eram – e para muitos profissionais ainda são – exclusivas da população negra.

Isso nos indica que, por mais que as teorias racistas tenham sido desacreditadas, alguns segmentos dentro da própria Psicologia continuam perpetuando o racismo ao utilizarem teorias e técnicas que hierarquizam e excluem. Há ainda uma concepção naturalista de homem, ou seja, a “[...] crença de que pobres e não-brancos são inferiores intelectual e moralmente permanece” (PATTO, 2006, p. 15). Fica evidente que essas concepções ainda são legitimadas pelo discurso científico positivista que carrega em seu bojo a ideia de ser a única forma de conhecimento válido e verdadeiro. Com isso, a formação em Psicologia precisa urgentemente trazer à tona a sua história a fim de problematizar a modificação que a ciência sofreu ao longo dos anos, tanto com relação aos seus paradigmas, como também à sua aplicação. Torna-se relevante considerar a maneira como a ciência pode servir, em algumas situações, a interesses de classes o que evidencia a impossibilidade da suposta neutralidade.

A apropriação do ensino em Psicologia, a partir de uma perspectiva histórica, é fundamental para que possamos hoje entender os grupos de referências em que estamos inseridos, como esses grupos se relacionam com os fundamentos criados e as negociações feitas, ao longo do tempo, para o estabelecimento de determinadas teorias. Tudo isso favoreceria uma visão mais crítica e reflexiva a respeito das escolhas e posicionamentos a serem feitos pelas estudantes no processo de formação.

As produções teóricas em Psicologia ainda estão significativamente ligadas a um modelo de ser humano fundamentado no eurocentrismo e pouco pautado na **influência política, econômica, social, cultural** etc. latino-americana, afro-americana ou mesmo africana, o que poderia nos ajudar a desenvolver uma Psicologia que tivesse em maior concordância com nossas imagens indígenas, negras, brancas, ciganas etc. (MELO, 2012).

É necessária uma sensibilização no momento da formação para que as estudantes compreendam as relações raciais existentes no Brasil e produzam conhecimentos que estejam de acordo com a realidade brasileira. A Psicologia, enquanto campo do saber tem sido convocada a dar contribuições, principalmente, no que diz respeito aos Direitos Humanos (CASTELAR; SANTOS, 2012). O sistema de Conselhos – Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) – tem trazido à tona essa temática por meio de publicações (cartilhas, entrevistas), grupos de trabalho (Psicologia e Relações Raciais) e congressos, tendo como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e seus nexos com a Psicologia.

O CRP de São Paulo, nos anos 2000 e 2001, lançou duas publicações que iniciaram dentro da própria instituição discussões sobre Ações Afirmativas e inclusão no mercado de trabalho. (CREPOP, 2013)

Em 2002, a Comissão Nacional de Direitos Humanos do CFP lançou a campanha nacional “Preconceito racial humilha, a humilhação social faz sofrer” devido à constatação do baixo envolvimento da Psicologia brasileira com a temática. De acordo com Marcus Vinicius, membro da Comissão Nacional de Direitos Humanos do CFP, a campanha teve os seguintes objetivos

O primeiro é, por um lado, chamar os psicólogos a refletirem sobre a responsabilidade social de sua disciplina, que envolve a questão da violação dos direitos humanos. Por outro lado, queremos dialogar com a sociedade a partir de uma perspectiva da subjetividade. Nós não queremos fazer uma campanha de

direitos humanos contra o racismo apenas pela questão política; queremos trabalhar em uma perspectiva própria, da Psicologia. É por isso que, em nosso tema da discriminação racial, está incluída a questão da humilhação social. É preciso que fique claro que as pessoas não podem ser submetidas a sofrimentos desnecessários?

28

No mesmo ano, o CFP promulgou a Resolução 018/2002 que estabelece normas para a atuação de psicólogas diante do preconceito e da discriminação racial e, em seis artigos, discorreu que a profissional deve atuar contribuindo para a existência de reflexões sobre o racismo e sua eliminação, extinguindo qualquer ação discriminatória e não se omitindo diante de situações em que o racismo esteja presente. Nos três últimos artigos, fica evidente a ênfase da necessidade da psicóloga não mais perpetuar o racismo a partir da utilização de técnicas e testes, da participação de eventos ou em serviços que a Psicologia esteja vinculada e, por fim, de pronunciamentos em público em meios de comunicação de massa (CFP, 2002).

No ano posterior, 2003, a Comissão Regional de Direitos Humanos de São Paulo do CRP SP – 06 realizou um ciclo de debates, abordando a temática da Psicologia e do Preconceito Racial em diferentes áreas de atuação da psicóloga (saúde-trabalho, educação-esporte, justiça-segurança pública e assistência social e adoção). Em 2007, foi publicado o caderno temático que contém a transcrição das exposições dos debates. As exposições foram feitas por diferentes profissionais, não só da Psicologia, mas da Assistência Social, Medicina, Educação e também uma ativista do movimento negro (CRP SP – 06, 2007).

Outro caderno temático do CRP SP – 06 foi lançado em 2014, abordando o genocídio da população negra. Ele também é fruto de um evento realizado pelo Conselho, em que foram debatidos temas como: violência policial, questões objetivas e subjetivas do genocídio e o seu enfrentamento. Mais uma vez o debate contou com profissionais de diferentes áreas e movimentos sociais, o que trouxe um aprofundamento da discussão do desdobramento mais grave que o racismo gera (CRP SP – 06, 2014).

Ainda buscando essa ligação – Psicologia e Direitos Humanos, encontrei outro material elaborado pelo CFP “Os direitos humanos na prática profissional do psicólogo”. Dentro dele existe um capítulo sobre a questão racial e a Psicologia, onde se abordam os diversos espaços de atuação da psicóloga: a clínica, a organização, escola e a Universidade.

²⁸ Disponível em:

http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/132/frames/fr_um_mundo_melhor.aspx

Moura (2003) – a autora do capítulo – inicialmente já traz à tona a discussão sobre a escassez de práticas que impeçam a violação dos direitos no campo étnico-racial. A autora afirma que é muito comum discutir as marcas deixadas pelo holocausto, mas quase não se menciona o estigma deixado pela escravidão (que apesar de diferentes acontecimentos e contextos, teve o mesmo “pano de fundo”: a questão racial) e, para ela, isso só faz perpetuar o sofrimento.

A autora menciona o espaço clínico e a maneira como que a psicóloga tem lidado – em especial com crianças negras – ao abordar o tema com os pais, apontando uma dificuldade para tal prática que não ocorre com, por exemplo, com o tema da homossexualidade. Ajudando nessa dificuldade, no psicodiagnóstico, os materiais que utilizam figuras humanas não vem com a diversidade de raça, muito menos, com pessoas negras. Isso evidentemente compromete a análise a ser feita pela profissional. Na psiquiatria, a autora alerta para a relação feita entre doença mental e discursos com a temática da religiosidade africana.

Já em organizações, Moura (2003) menciona que a psicóloga testemunha a não inclusão de pessoas negras em certos quadros da empresa, sendo mais comum a presença deles em cargos hierarquicamente mais baixos. A escola, enquanto um ambiente que não aceita e não valoriza a beleza negra, onde a criança é desestimulada em sua identidade, pode favorecer até mesmo um desinteresse pelos estudos. A valorização do erro também marca mais uma vez essa criança que apresenta “dificuldade”. Voltando-se para a formação das alunas de Psicologia, Moura (2003) aponta que as agências formadoras devem oferecer disciplinas relacionadas aos direitos humanos e às relações raciais. Ainda no âmbito da universidade, especificamente à área de pesquisas, a autora ressalta que

Algumas pessoas se queixam de que suas temáticas não são aceitas porque os orientadores dizem não ter acúmulo de pesquisa na questão racial para realizar a orientação. Por outro lado, sem orientação não há produção científica e... como a academia pode ter acúmulo? (MOURA, 2003, p. 26).

Com isso, a autora faz uma indagação sobre os rumos tomados pela Psicologia para modificar essa situação e chama as profissionais a refletirem urgentemente sobre tal temática nos diversos campos do saber psicológico.

Ainda no âmbito dos Conselhos de Psicologia, vale destacar a cartilha elaborada pela comissão de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia 03 (Bahia/Sergipe). O grupo de trabalho Psicologia e Relações Raciais teve a intenção de trazer referências (livros, filmes, documentários, sites e endereços de instituições) que problematizassem a

discussão racial em diferentes perspectivas, contribuindo, dessa forma, ao saber psicológico. O grupo que começou a discussão sobre Direitos Humanos neste CRP teve início em 2005, no entanto, somente em 2007 foi criado o grupo de trabalho de Psicologia e Relações Raciais. Este grupo tem a intenção de

- Garantir uma discussão com profundidade, contribuindo para uma maior visibilidade e reconhecimento dos efeitos psicossociais do racismo como fator de sofrimento psíquico
- Convidar amplamente as/os profissionais e estudantes de psicologia para debater sobre a categoria no seu campo de atuação, lidar com questões raciais que surgirem no seu cotidiano
- Além de estabelecer parcerias com entidades locais, estaduais e nacionais que atuem no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial (CRP BA/SE – 03, 2008, p.06).

Já o CRP RJ – 05 trouxe em uma edição de sua revista uma reportagem sobre o racismo, relacionando a Psicologia com a temática. A reportagem traz entrevistas realizadas com diversos profissionais da área, abordando como surgiu o racismo e como ele se mantém nos dias atuais. Lucio Magano – um dos entrevistados – afirma que o papel da Psicologia é trazer à tona a dimensão coletiva do racismo, ou seja, o racismo enquanto instituição social e não mais como um aspecto individual. Para ele, a Psicologia brasileira precisa reconhecer o racismo como um problema que existe ainda em nossa sociedade. No entanto, o profissional acredita que essa não tem sido uma atitude frequente entre psicólogas. O artigo ainda aborda que o Estado mantém essas práticas racistas, já que as naturaliza e o seu papel é determinante para a manutenção do racismo desde o início da escravidão.

Os entrevistados apontam para a falta de atenção da Psicologia em relação ao racismo e a necessidade das profissionais em produzirem referenciais teóricos sobre o tema, para subsidiar as práticas. O racismo não é uma fatalidade – como, por exemplo, a morte de um ente querido, por isso, ele deve ser combatido, já que produz sofrimento. Mas, para isso, a Psicologia deve se unir a outros campos do conhecimento, já que o racismo ataca por múltiplas frentes (CRP RJ – 05, 2008). O artigo ainda traz uma discussão sobre o sistema de cotas, a adoção inter-racial e um debate sobre o racismo promovido pelo CRP RJ, em março de 2008.

Outras publicações nas revistas dos CRPs ocorreram, discorrendo sobre eventos brasileiros que abordaram a temática racial como, por exemplo, o Encontro Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) (PSINEP). Como já mencionado neste capítulo, as publicações também evidenciavam a emergência da discussão da temática no

âmbito da Psicologia, principalmente quando pensamos em situações como o genocídio da população jovem e negra (CRP SP-06, 2014; CRP SP-06, 2012, MELO, 2012, CRP SP-06, 2010).

O primeiro encontro do PSINEP constituiu-se como um evento importante para a discussão das relações raciais a partir do campo da Psicologia, suas articulações foram iniciadas em 2008, com encontros preparatórios em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, Salvador Brasília e São Paulo. O encontro²⁹ foi realizado em 2010 em São Paulo, reunindo cerca de 200 participantes de 14 estados brasileiros, além de Angola e Estados Unidos, contou com a adesão dos Conselhos de Psicologia e apresentou resultados importantes para

[...] a construção de estratégias, ações e conhecimentos acerca do impacto do racismo na construção da subjetividade dos brasileiros e rompendo com as ideias superficiais na Psicologia sobre as relações raciais no Brasil. Deste modo, e dando visibilidade ao papel da Psicologia para a concretização de uma sociedade justa democrática e livre do racismo (CREPOP, 2013, p. 24).

Além disso, a partir do primeiro encontro do PSINEP construiu-se a Articulação Nacional de Psicólogas (os) Negras (os) e Pesquisadoras (es) (ANPSINEP). Algumas propostas também foram aprovadas nesse evento para serem desenvolvidas no sistema de Conselhos e, dentre elas, encontram-se: a criação de grupos de trabalho regionais, mapeamento de experiências, diálogo com os profissionais atuantes na área sobre a aplicação da lei 10.639/03, transversalização da temática nas comissões já existentes, inclusão do tema do racismo no observatório da violência, divulgação da resolução do CFP nº018/2002, sensibilização da categoria a respeito do sofrimento psíquico deflagrado pelo racismo e construção de estratégias de trabalho (CFP, 2010).

Já a revista Psicologia, Ciência e Profissão, material produzido pelo sistema de Conselhos de Psicologia (16 Conselhos Regionais e 1 Conselho Federal) que se encontra disponível on line (www.pol.org.br), trouxe em duas de suas edições a temática racial. Em uma delas, como já foi citado anteriormente, traz entrevistas com 4 psicólogas negras brasileiras (MOURA e cols., 1984). As entrevistadas contam sobre as vivências de discriminação que essas mulheres tiveram ao longo de suas vidas e também, opiniões sobre o racismo no Brasil e a identidade do negro. Edna – uma das entrevistas – relata

²⁹ O segundo encontro do PSINEP foi realizado em 2014, em Recife, e também contou com o apoio do sistema de Conselhos.

Acho que não podemos resolver os preconceitos e a discriminação somando todas as diferenças e batendo tudo no liquidificador. Temos que lutar pelo direito de ser diferente, de ter outra forma de ser, outros modelos, outros padrões culturais e estéticos, outro corpo. Não é o fato de eu ser negra, que essa característica deva ser sempre mencionada como algo que se desvia do normal. É como se a condição humana — o ser humano universal — fosse dada pela característica da pessoa branca (MOURA e cols., 1984, p.14).

A mesma entrevistada ainda expõe que a discriminação racial não chegaria ao fim se eliminássemos somente as questões de ordem social e econômica. Assim como já foi dito anteriormente, a sociedade está preparada para manter determinando grupos em certos lugares, por vezes, marginalizados. Com isso, para lidar com tal questão é preciso implementar práticas que lidem com esses papéis que já se encontram cristalizados (MOURA e cols., 1984).

A outra publicação da revista citada anteriormente versa sobre uma entrevista com a psicóloga Edna Roland (também entrevistada na edição citada anteriormente pela mesma revista), que, na época da entrevista, assumiu a coordenação de Combate ao Racismo da UNESCO, e, em 2001, foi relatora da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Intolerância Conexa que aconteceu em Durban na África do Sul. A entrevista aborda a trajetória pessoal e profissional de Edna, como ela percebe o racismo brasileiro e como a Psicologia se envolve a questão, principalmente com relação às políticas públicas.

A psicologia e a antropologia foram instrumentos fundamentais de dominação, de justificação durante anos. Por outro lado, oferecem-nos uma referencial interessante para compreendermos que todo conhecimento é situado historicamente do ponto de vista da cultura sob a qual é produzido (ROLAND, 2005, p. 42 e 43).

Roland (2005) expõe que é importante podermos pensar em outras possibilidades, saindo da zona de conforto, considerando que a Psicologia pode funcionar como instrumento para o processo de liberação. Além de ser uma via para construção de conhecimento, a Psicologia pode também trazer contribuições para instrumentalizar grupos em situações de extrema opressão. O conhecimento científico tem suas limitações e cabe à Psicologia reconhecer e valorizar os que já foram produzidos por outras civilizações.

Por fim, outra publicação recente do CFP diz respeito ao documento sobre “Relações Raciais: Referências Técnicas para a Prática das (os) Psicólogas(os)”, produzido pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP, 2013). O documento foi criado a partir do diálogo que os Conselhos vêm estabelecendo com as

profissionais da área e com os diferentes segmentos da sociedade, incluindo o movimento negro. Tem o intuito de gerar uma reflexão a respeito das práticas psicológicas que vêm sendo realizadas e do compromisso da Psicologia com o tema e, de maneira mais específica, com o sofrimento psíquico gerado pelo racismo.

Por meios cada vez mais democráticos, esse diálogo tem se pautado por uma política de reconhecimento mútuo entre os profissionais e pela construção coletiva de uma plataforma profissional que seja também ética e política. Neste sentido, esta publicação marca mais um passo no movimento de aproximação da Psicologia no campo das Recentes Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (CREPOP, 2013, p. 7)

A indicação da pesquisa realizada pelo CREPOP surgiu no VII Congresso Nacional de Psicologia em 2010, a partir de uma demanda levantada sobre a necessidade de orientação, por parte dos Conselhos de Psicologia, para práticas psicológicas desenvolvidas em serviços públicos que estivessem vinculadas com as relações raciais, até mesmo pela emergência do tema no contexto brasileiro e a ausência de políticas que propusessem referências sobre a prática de atuação da psicóloga. A partir disso, em 2011, foi formada a comissão de especialistas indicada por meio de plenárias realizadas nos Conselhos de Psicologia (Federal e Regionais), e o documento foi publicado em novembro de 2013.

Mediante a consulta pública realizada, o documento apresenta cinco eixos que norteiam a discussão: dimensão ético/política/jurídica da temática, racismo institucional/políticas públicas, panorama das contribuições teóricas da área, atuação no combate ao racismo/promoção da igualdade e a questão do ensino/formação. O documento descreve de maneira clara e concisa marcos legais, referências de documentos importantes e resoluções acompanhadas de endereços eletrônicos que facilitam a busca dos materiais. Também expõe as ações implementadas pela Política Nacional da Igualdade Racial estabelecidas junto à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) por meio da lei nº10.678/03 que prevê

Implementação de um modelo de gestão da política de promoção da igualdade racial, com a preocupação de capacitar gestores e lideranças de movimentos sociais e fortalecimento institucional da política e aperfeiçoamento dos marcos legais; Apoio às comunidades remanescentes de quilombos, visando o desenvolvimento das comunidades; Ações Afirmativas, referente ao incentivo a adoção de ações afirmativas por empresas e universidades; Desenvolvimento e inclusão social, buscando introduzir o recorte racial nos programas governamentais; Relações Internacionais, de modo a estimular aproximação com países africanos e/ou com países de alto contingente populacional afrodescendente; e, por fim, a Produção de Conhecimento(CREPOP, 2013, p. 17).

Acredito que o documento se constitua como um avanço para as discussões na área e, de fato, serve como uma fonte de referência, tanto do ponto de vista das práticas como também de produção teórica. Vale ressaltar que não tenho a intenção de aprofundar a discussão de tal documento, até mesmo porque ele foi citado em diversos momentos do presente texto e se encontra disponível para acesso na internet, mas acredito que seja imprescindível, neste momento, citá-lo como um marco importante no contexto da discussão das relações raciais que ocorre a partir do campo da Psicologia.

Infelizmente, muitas vezes, no campo da Psicologia as discussões apresentadas tendem a permanecer em pequenos grupos que se dispõem a conhecer e lidar de maneira mais aprofundada e engajada com as temáticas, ainda que no sistema Conselhos haja um engajamento para transversalizar o assunto, tanto no que diz respeito à produção de materiais como também na promoção de eventos. Há também uma tendência em diluir a temática do racismo junto a outros temas que dizem respeito aos Direitos Humanos e diversidade, apagando, em certo sentido, as especificidades do assunto.

Foi pensando na importância de a categoria incluir tais discussões em sua prática e iniciá-las ainda na formação. No entanto, não pode ser algo isolado das outras disciplinas, dos conteúdos curriculares ou apenas limitado às Comissões de Direitos Humanos do Sistema Conselhos, discussões ainda restritas em Grupos de Trabalho sobre as Relações Raciais. É preciso que outras ações possam somar-se e subsidiar o entendimento e a ampliação do discurso psicológico em suas dimensões concretas e subjetivas, para o enfrentamento do desafio de transformação da realidade (CASTELAR; SANTOS, 2012, p. 85).

Ao mesmo tempo, a discussão também nos encaminha para perceber a potencialidade que o campo da Psicologia apresenta na contribuição concreta a partir de práticas e saberes que estejam vinculados com o combate ao racismo e às relações raciais. Pela própria constituição da problemática no País, o que reflete significativamente na área da Psicologia, somos convocados constantemente a repensar as novas formas de manifestação do racismo e as estratégias lançadas para escamotear as diferentes dimensões de privilégios das elites brancas. Esses fatos podem trazer a falsa sensação de imobilidade se não estivermos inteirados das conquistas e avanços já obtidos ao longo de anos. Mais uma vez afirmo o desconhecimento de todo o processo histórico vivido, porque apagado e negado desde o início da idade escolar que tende a se perpetuar em tantos outros espaços significativos, a engessar o debate e manter a situação de desigualdade que vai ganhando novas “roupagens” de explicação, com o intuito de tirar o foco das relações raciais.

CAPÍTULO 4 – Caminho metodológico

Após o cenário teórico que apresentei, discorro sobre o tipo de pesquisa que realizei e quais os passos empreendidos para chegar aos resultados que apresento no próximo capítulo. Conforme já mencionei, meu objetivo de pesquisa surgiu a partir de uma trajetória pessoal, profissional e acadêmica de vínculos com a temática das relações raciais, por isso, acho prudente anunciar que considero inviável uma neutralidade na construção do conhecimento desta pesquisa qualitativa, já que faço parte daquilo que estudo.

Porque o interrogador faz parte daquilo que é interrogado e porque o que é em manifestação se manifesta de diversas maneiras, tudo o que toca o interrogador, o que aparece a ele, mesmo que sejam lembranças, sensações e que apareça ser irrelevante, deve ser levado em conta (CRITELLI, 1996, p. 135).

Em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador e o objeto de sua pesquisa constituem-se como parte do mesmo processo da construção do conhecimento, sendo que o primeiro não pode mais ser ignorado, emprestando somente sua voz e racionalidade em prol de uma universalização da verdade.

Também é importante dizer que, ao considerar a subjetividade no processo da construção da pesquisa, o pesquisador precisa confrontar-se constantemente com suas próprias opiniões e preconceitos, pois a intenção não é elaborar ensaios vagos, o que pode banalizar e superficializar o paradigma qualitativo. Objetiva-se sempre construir conhecimento a partir das relações estabelecidas naquilo que se pretende estudar, sem se restringir somente ao campo que se está investigando (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Portanto, a neutralidade do pesquisador, a mensuração quantitativa, a universalização da verdade e tantas outras características da ciência positivista foram questionadas a partir do surgimento das pesquisas qualitativas, que trouxeram outras

perspectivas de construção de conhecimento. A partir das pesquisas qualitativas, segundo Szymanski e Cury (2004), a aplicação que se fazia do método das ciências da natureza às ciências humanas passou a ser duramente criticada, já que se desconsideravam as peculiaridades dos diferentes “objetos” de pesquisa existentes. A objetividade não é desconsiderada, mas é regida pelo signo da intersubjetividade e ela é produto do consenso social, histórico e cultural (SPINK, 1994).

Com isso, o processo de investigação na pesquisa qualitativa não é operacionalizado em variáveis, nem verificado por meio de hipóteses, o que caracteriza o objetivismo das pesquisas quantitativas. O objeto na pesquisa qualitativa é compreendido a partir das relações do fenômeno estudado em seu contexto sócio-histórico de onde emergem diferentes contradições.

No entanto, não se pretende somente apontar as manutenções de certas ideologias presentes nos discursos, e sim revelar as potencialidades de mudanças neles contidas. Nesse sentido, com a pesquisa qualitativa também é possível pensar criticamente, ao sair de uma consciência coisificada – tanto o pesquisador, como os participantes e os leitores da pesquisa – que desconhece o processo histórico envolvido no objeto de pesquisa.

Para a realização desta pesquisa qualitativa, escolhi a análise documental que teve como fonte de dados Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cursos de Psicologia. Trata-se de um documento normativo dos cursos de graduação que contém informações da estrutura do curso, seus reguladores internos, questões técnicas, concepções teóricas e aspectos políticos que vão desde os detalhes mais cotidianos dos cursos até princípios de diretrizes curriculares. Elementos teóricos e práticos são organizados e sistematizados nesse tipo de documento a fim de guiar o processo político-pedagógico (SEIXAS; COELHO-LIMA; SILVA; YAMAMOTO, 2013).

Embora sejam apenas documentos, vale sempre destacar que foram produzidos por pessoas influenciadas pelo contexto histórico, social e cultural em que vivem. Assim como na pesquisa qualitativa desconstruímos a neutralidade, é importante que se tenha a mesma compreensão em relação à produção desse tipo de material, que, em geral, é elaborado por um conjunto de pessoas num contexto institucional. Além de tendências teóricas e ideológicas, é significativo dizer que, especificamente, os documentos analisados nesse estudo

trazem reflexos importantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (2011) e do código de ética profissional de Psicologia (2005).

Após a breve apresentação sobre alguns elementos que considerei importantes para a realização desta pesquisa qualitativa, a seguir descrevo como realizei a coleta de dados, quais suas características e como os analisei.

4.1 Coleta de dados

Para a busca dos PPPs recorri às Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas na Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). Inicialmente, entrei em contato com a ABEP, que me inseriu em uma lista de coordenadoras de cursos de Psicologia de todo Brasil. Enviei um *email* para as coordenadoras de curso, esclarecendo os objetivos do estudo e para aquelas que tivessem interesse em contribuir com a pesquisa, solicitei o envio dos PPPs ao meu endereço eletrônico. Para assegurar a participação e a questão do sigilo das informações recebidas, disponibilizei-me em enviar um termo de consentimento livre e esclarecido. Obtive, diferentemente do esperado, somente 2 PPPs.

Diante de tal situação, ainda por meio da ABEP, consegui uma lista com as IES dos cursos de Psicologia das 5 regiões do Brasil, tanto particulares como federais, estaduais e municipais. Num primeiro momento, na busca dos PPPs na internet, constatei que nem todos os sites das IES disponibilizados na lista estavam atualizados. Dessa forma, optei por digitar o nome da instituição no *Google*³⁰ e conferir o site que aparecia nessa busca, comparando-o com o que estava na lista da ABEP. Assim, utilizei o endereço mais atualizado para acessar o PPP. Vale dizer que visitei virtualmente todos os *sites* da lista, mas nem todos disponibilizavam os PPPs.

A amostra de projetos utilizada para a pesquisa foi obtida a partir do meu acesso à internet. Isso significa que nem todos os PPPs possuíam dados sobre as disciplinas atualizados, por isso recorri também às informações disponíveis no *site* da IES. Consegui identificar a atualização das disciplinas, pois checava o ano de publicação do PPP e a data da atualização do site, dessa forma, utilizei a informação mais recente. Vale dizer essa

³⁰ Disponível em: www.google.com.br

fragmentação dos dados atrapalhou a própria coleta e, sem dúvida, impede que as pessoas tenham acesso às informações mais precisas sobre os cursos.

À medida que visitava os *sites*, já salvava no computador a cópia do PPP e das disciplinas, caso elas estivessem com o ano mais recente fora dos projetos. Esse foi o primeiro contato que tive com os materiais recolhidos, sendo que nesse momento não realizei uma leitura completa dos textos, só os separei e li pequenos trechos quando necessário.

4.2 Características dos dados recolhidos

A partir da lista fornecida pela ABEP, visitei no período de janeiro de 2014 a fevereiro de 2015 o site de 316 instituições³¹ que totalizam 421 cursos. É importante destacar que existem instituições que possuem mais de um curso (ou seja, mais de um campus) com projetos diferentes. Ao todo, analisei o texto de 35³² Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) de cursos de Psicologia de IES. Dessa forma, a quantidade de projetos analisados – o total que encontrei disponível – representa 8,3% dos cursos que tiveram seus sites visitados.

Segundo Seixas e cols. (2013), a utilização de PPP como fonte de dados em pesquisas não é novidade no Brasil, mas ainda é parco o número de estudos que o utilizam para análise na Psicologia, especialmente quando se pensa numa amostra que possa comparar diferentes realidades no contexto nacional. Com isso, achei importante recolher todos os PPPs que estavam disponíveis no endereço eletrônico das instituições na internet, contemplando uma diversidade de regiões do país e de tipos de instituições: particulares, federais e estaduais.

Para conseguir ter uma noção que se aproximasse mais da realidade da região e do tipo de instituição, mencionei nas tabelas a seguir, a porcentagem de cursos que tiveram seus PPPs disponíveis e analisados a partir do número total de cursos que visitei os sites. Utilizei a referência da quantidade de cursos pelo fato de existirem instituições que possuem mais de um campus, como já mencionei, e apresentam PPPs diferentes.

³¹Os nomes das instituições não foram revelados na análise e por isso, utilizei a palavra curso seguida de uma numeração para citá-las (por exemplo, Curso 1, Curso 2 etc.).

³² 4 cursos de instituições particulares apresentam o projeto resumido, sendo 3 do Sudeste (da mesma instituição) e 1 do Sul.

Tabela 2- Cursos com PPPs disponível por região

Informações Região	TOTAL DE CURSOS	CURSO COM PPPs DISPONÍVEL	TOTAL DE CURSOS (%)
Norte	28	5	17,85
Centro-Oeste	30	4	13,33
Nordeste	64	7	10,93
Sul	99	10	10,10
Sudeste	200	9	4,5
TOTAL	421	35	8,31

A região Norte foi a que mais disponibilizou projetos, mesmo sendo, por outro lado, a que possui menos cursos. Já a região Sudeste, com a maior quantidade de cursos, foi a que tornou acessível a menor quantidade de PPPs.

Tabela 2 – Cursos com PPPs disponível por tipo de instituição

Informações Região	TOTAL DE CURSOS	CURSOS COM PPPs DISPONÍVEL	TOTAL DE CURSOS (%)
Federal	47	12	25,53
Estadual	13	1	7,69
Particular	358	22	6,14
Municipal	3	zero	zero
TOTAL	421	35	8,31

Com relação ao tipo de instituição, as federais são as que mais disponibilizam seus projetos e as particulares, com a maior quantidade de cursos, são as que tornam menos acessíveis seus PPPs. Vale dizer que dos 3 dos cursos municipais, nenhum disponibilizou o projeto no site da instituição.

Os cursos que disponibilizam o projeto de formação em Psicologia, às vezes, também tornam público o projeto de formação de professora de Psicologia. Um total de 10³³ (28,5%) cursos mencionaram em seus projetos a existência da licenciatura, todos eles são em instituições particulares. Nenhum curso das regiões Nordeste e Sudeste refere em seus projetos a existência da formação de professora de Psicologia. No entanto, os cursos que

³³ Destes 10, 4 deles pertencem a uma mesma instituição.

mencionam a existência da licenciatura e que tiveram seus projetos analisados 2 encontram-se na região Norte, 1 no Centro-Oeste e 7 no Sul do Brasil.

É importante ressaltar que 5 desses cursos disponibilizam os projetos de licenciatura separados dos de formação em Psicologia, no entanto, não os contabilizei no número total de 35, já que o importante é a quantidade de cursos que dispuseram os documentos na internet e não a quantidade de projetos. Em relação aos outros 5 cursos que oferecem a licenciatura, (contabilizados no total dos 35) 3 apresentam seus projetos juntos com o de formação em Psicologia e 1 não dispõe o projeto, mas consta a grade com as disciplinas no site. Por fim, o outro curso só disponibilizou o PPP de licenciatura, porém tornou acessível a grade das disciplinas sem ementas da formação em Psicologia ³⁴.

No que diz respeito ao ano de publicação³⁵ dos projetos que aparece nas descrições iniciais do texto, todos são posteriores à primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (2004a) e variam entre 2005 e 2014³⁶. Somente 3 cursos em 2014 e 1 de 2005 atualizaram as informações em 2008. Entre os anos 2011 e 2013 foram publicados grande parte dos projetos, concentrando-se 7 em 2011 e mais 1 deles que foi escrito em 2010, mas tem atualização em 2011 e o mesmo possui também um projeto de formação de professora que é de 2011. No entanto, 6 diferentes cursos em instituições particulares não indicam o ano em seus projetos.

Tabela 3 – Ano de publicação dos PPPs

QUANTIDADE DE PPPs	ANO DOS PPPs
1	2005
5	2006
3	2007
1	2009
2	2010
8	2011
6	2012
5	2013

³⁴ Além dos projetos, 9 cursos disponibilizam, no mínimo, a ementa das disciplinas e 1 curso menciona somente o nome das disciplinas.

³⁵ A soma total dos projetos da tabela a seguir apresenta o total de 40, pois foi contabilizado somente neste item os projetos de formação de professor (a) de Psicologia.

3	2014
6	não consta o ano

Em geral, os PPPs apresentam quase sempre o mesmo tipo de informações. Embora cada curso nomeie seus itens usando palavras diferentes, os sentidos são aproximados. A seguir disponibilizo um quadro com as informações necessárias para análise – mantive a nomenclatura que mais apareceu – mas vale lembrar que se referem ao próprio curso de Psicologia e não às informações da instituição de maneira geral.

Quadro 1 - Itens analisados nos PPPs

Dados gerais
Objetivos
Histórico
Contextualização
Justificativa
Missão
Concepção
Fundamentos
Legislações
Políticas institucionais
Núcleo comum
Eixos estruturantes
Ênfases curriculares
Competências e habilidades
Estágios supervisionados
Trabalho de conclusão do curso
Atividades complementares
Sistema de avaliação
Atenção aos discentes
Perfil do egresso
Perfil do formando
Grade curricular
Conteúdo curricular
Instalações físicas
Serviço escola da Psicologia
Laboratórios do Curso
Grupos de Pesquisa
Linhas de extensão

No que diz respeito às disciplinas, especificamente, os PPPs possuem tanto a grade curricular como também o conteúdo curricular que se refere às informações mais detalhadas das disciplinas da grade. Nem todos os cursos disponibilizam informações específicas das disciplinas, como por exemplo: ementas, planos de ensino ou qualquer outra

informação. Os cursos que mantêm disponíveis em seus projetos os planos de ensino facilitam imensamente o acesso às informações, no entanto, somente 6 cursos têm essa preocupação.

O plano de ensino pode ser modificado de acordo com as reflexões que vão surgindo ao longo do processo pedagógico. Ele sempre apresenta a ementa e o restante do seu conteúdo pode variar de acordo com cada instituição. Em geral, inclui os objetivos, o conteúdo programático, método de avaliação, método de desenvolvimento da disciplina e as referências bibliográficas (básicas e complementares).

Tabela 4 – Especificidades das disciplinas

ESPECIFICIDADE DO CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS	QUANTIDADE DE CURSOS
Uma informação além do nome	16
Nome da disciplina	13
Planos de Ensino	5
Desconsiderado	1
TOTAL	35

Conforme consta na tabela 4, algumas instituições só dispõem das ementas, que oferecem uma compreensão abrangente das disciplinas e expõem aquilo que vai ser abordado, utilizando as referências do projeto. As ementas nunca se modificam sem uma reestruturação do projeto. Da quantidade total de cursos, 16 mencionam pelo menos uma informação além do nome da disciplina que, em geral, é ementa. Os outros 13 cursos só citam o nome da disciplina, o que não favorece a análise pretendida para compor o presente estudo, a não ser que o nome dela cite de maneira direta os temas investigados. Somente de 1 curso desconsidere as informações sobre as disciplinas, pois ele apresentava diferentes grades curriculares e não foi possível identificar qual era a vigente na ocasião do recolhimento das informações.

4.3 Análise dos dados coletados

Após ter recolhido os projetos nos sites, realizei leituras mais rápidas e superficiais dos textos a fim de ter um primeiro contato. Feito isso, as leituras passaram a ser mais direcionadas, pois comecei a selecionar e organizar as informações que me interessavam. Registre em documentos em arquivos digitais, a partir das 5 diferentes regiões do Brasil, o que cada projeto informava sobre: tipo de gestão da instituição, ano de publicação

do PPP, informações disponíveis sobre disciplinas, área do curso dentro de cada instituição, oferta de licenciatura e ênfases curriculares disponíveis.

De maneira mais específica, além de recorrer aos momentos em que a temática investigada foi abordada nos textos dos PPPs, também pesquisei outros assuntos ligados aos itens citados no quadro 1 e que podiam culminar no assunto aqui trabalhado. Utilizei palavras-chave diretas e indiretas para facilitar essa busca nos PPPs. Já nas disciplinas, utilizei somente palavras-chave diretas. Quando tais palavras eram encontradas nos textos, o trecho no qual ela estava inserida era separado para o momento seguinte da análise.

As palavras-chave indiretas são aquelas que podem anteceder ou fazer parte de um debate sobre a questão racial. Já as diretas são usadas em discussões sobre a temática. Obviamente, tal discussão não se limita a esses temas, mas esses podem se constituir como uma compreensão inicial. A seguir, dispus o quadro com as palavras-chave que usei para realizar tal investigação.

Quadro 2 – Palavras-chave usadas na investigação dos PPPs

Palavras-chave indiretas	Palavras-chave diretas
Justiça social	Racismo
Diversidade	Racial (is)
Desigualdade	Raça
Estereótipo	Negro (a)
Preconceito	Branco (a)
Discriminação	Negritude
Inclusão	Branquitude
Exclusão	Afro
Direitos humanos	Quilombola/quilombo
--	Etnia/étnico

As palavras-chave justiça social, estereótipo, negro (a), negritude e branquitude não foram encontradas em nenhum texto dos PPPs, por isso, não se tornaram temas que foram discutidos e analisados no capítulo seguinte. As palavras-chave indiretas utilizadas foram: Direitos Humanos, diversidade, inclusão, exclusão, desigualdade, preconceito e discriminação. Por aparecerem numa frequência significativamente menor, as palavras-chave diretas foram analisadas todas em conjunto, ainda sem considerar as disciplinas.

Antes da análise das palavras-chave, agrupei as informações de todos os cursos sobre ênfase curricular e área que se encontram nas instituições em tabelas por região e tipos

de instituição. Na sistematização de cada palavra-chave, juntei aqueles trechos selecionados previamente dos projetos, o que me permitiu quantificar quais temas apareceram com maior frequência a partir de menções explícitas das palavras-chave.

A fim de facilitar a organização dos dados, disponibilizei as quantificações que encontrei nas tabelas sempre por região e tipo de instituição. Nas tabelas, apresentei sempre as quantificações de maneira decrescente, até mesmo para facilitar a leitura, pois as representatividades das regiões e dos tipos de instituições não são as mesmas. Discuti as palavras-chave, no momento seguinte, a partir de uma visão mais geral dos projetos.

Para adentrar na discussão a respeito das disciplinas, optei por verificar se os PPPs mencionam as Políticas de Ações Afirmativas (PAA), em especial, as de reconhecimento que inclui a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 e a Resolução nº1 do Conselho Nacional Educação – Conselho Pleno (2004) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A partir disso, apresentei a análise das disciplinas sendo que as mesmas foram selecionadas a medida que encontrava as palavras-chave diretas no nome ou qualquer outra informação sobre as mesmas, como por exemplo: ementa, objetivo, conteúdo programático ou plano de ensino, o que exclui as referências bibliográficas. As palavras-chave diretas que não entraram para a discussão das disciplinas foram: raça, quilombo/quilombolas, branca (o), negritude, branquitude, pois não foram citadas. Nesse momento, considerei a palavra-chave Política de Ações Afirmativas que foi citada em uma disciplina, com isso, entrou para a discussão.

Vale dizer que analisei o que foi recolhido a partir da proposta de análise de conteúdo temática de Bardin (1977, p. 105) que consiste em encontrar “[...] ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Após a sistematização dos dados, realizei uma leitura mais aprofundada que me permitiu compreender que os temas selecionados possuíam aglutinações importantes de significados e que, com o processo de análise, tornaram-se “núcleos de sentido”. A recorrência da aparição dos temas e a maneira como eles eram mencionados nos textos foi o

que coloquei em diálogo com outras pesquisas já existentes, teorias e exemplos do cotidiano, permitindo-me analisar as informações que encontrei.

CAPÍTULO 5 – Análise das informações recolhidas dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)

Início a discussão dos resultados deste trabalho analisando algumas informações mais gerais dos projetos coletados que dizem respeito às ênfases curriculares e à área em que os cursos se encontram inseridos na instituição. Em seguida, analiso especificamente a temática das questões raciais, o que inclui: as palavras-chave indiretas e diretas encontradas nos textos dos PPPs (Projetos Políticos-Pedagógicos). Por fim, em conjunto, discorro sobre as informações das PAA (Políticas de Ações Afirmativas) e as disciplinas dos cursos.

5.1 Análise das informações gerais referentes às características dos projetos

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia (2011) partem de uma referência ampla que preconizam a formação generalista. Por outro lado, a partir da noção de ênfases curriculares, essas Diretrizes sugerem uma possibilidade de aprofundamento de estudos e estágios que configuram o perfil do formado de cada IES (Instituição de Ensino Superior). Espera-se que, a partir dos domínios já existentes na Psicologia, as ênfases possam produzir novas combinações que resultarão em inovações no campo da prática psicológica.

A especificidade de cada curso ocorre a partir das ênfases disponíveis, pois elas devem estar em consonância com a realidade local/social e com as condições da própria instituição. Por outro lado, a identidade do curso de Psicologia no Brasil é assegurada pelo núcleo comum, que dispõe de fundamentos semelhantes que têm a finalidade de capacitar a futura psicóloga para lidar com o que é próprio da área.

Com relação aos projetos analisados, encontrei uma diversidade de nomes de **ênfases curriculares**, embora um olhar atento evidencie sua referência às grandes áreas já

conhecidas na Psicologia que, inclusive, são sugeridas nas Diretrizes Curriculares (2011): Saúde, Clínica, Educação, Trabalho/Organizações e Investigação Científica. Elas serviram de base para agrupar outras ênfases a fim de facilitar a análise. Cada instituição varia na quantidade de ênfases oferecidas: no mínimo 2³⁷ e no máximo 6. Vale dizer que 2 cursos não mencionaram as ênfases em seus projetos.

De maneira bastante distinta do que é sugerido nas Diretrizes, os projetos apontam a formação em saúde como hegemônica nas diferentes regiões e tipos de instituições, constando em 26 projetos. Vale também destacar as 19 instituições que oferecem a ênfase em clínica, já que, durante muito tempo, constituiu-se na prática como um dos únicos campos de formação em Psicologia. As 2 ênfases aparecem em mais da metade dos projetos analisados, e, na concepção de alguns cursos, como apresento a seguir, saúde restringe-se à clínica.

Tabela 5 - Ênfases curriculares dos PPPs por região

Ênfase \ Região	NORDESTE	SUL	SUDESTE	CENTRO-OESTE	NORTE	TOTAL
Saúde	7	8	5	2	4	26
Clínica	1	8	5	2	3	19
Educação	1	2	4	2	5	14
Trabalho/Organizacional	1	3	2	zero	4	10
Social ou Psicossocial	4	zero	1	2	zero	7
Investigação científica	zero	1	2	zero	1	4
Psicologia em Instituições	zero	zero	3	zero	zero	3

Não encontrei diferenças expressivas entre os tipos de instituição (particulares ou públicas) em relação às ênfases oferecidas. Isso quer dizer que, de acordo com os projetos das instituições investigados, as particulares são as que mais disponibilizaram as ênfases em saúde e clínica, mas há que se considerar que a diferença em relação às federais seja pequena. O oferecimento de ênfases que se diferencia daquilo que é tradicional na Psicologia mantém-se muito similar entre as universidades federais e particulares, conforme já mencionei anteriormente.

Tabela 6 – Ênfases curriculares dos PPPs por tipo de instituição

Ênfase \ Tipo de instituição	PARTICULAR	FEDERAL	ESTADUAL	TOTAL
Saúde	17	8	1	26
Clínica	13	5	1	19

³⁷ Cada projeto sempre deve oferecer 2 ou mais ênfases a partir da recomendação das Diretrizes Curriculares (2011).

Educação	8	5	1	14
Trabalho/Organizacional	9	1	zero	10
Social ou Psicossocial	2	5	zero	7
Investigação científica	1	3	zero	4
Psicologia em Instituições	2	1	zero	3

Surge uma questão: Qual é a diferença entre as ênfases se há uma homogeneidade no oferecimento delas? Entra em cena, com isso, uma discussão levantada no capítulo 1, que diz respeito à formação generalista *versus* especialista. A Psicologia no Brasil foi legitimada e teve como referência estudos e práticas advindas da Medicina, o que, por muito tempo, fez com que existisse uma especialidade nos processos de formação voltados exclusivamente para a clínica. No entanto com as Diretrizes Curriculares, há uma tentativa de mudança, ao menos no discurso que enfatiza a formação generalista.

A que ou a quem serve uma formação generalista? Seria somente para não configurar mais um profissional de Psicologia especialista em clínica? Santos (1995) menciona que a formação generalista tem sido resgatada em função da mudança rápida das exigências do mercado de trabalho. Com frequência, nos projetos analisados, não são mencionadas as características do contexto social em que o curso está inserido, mas, em alguns textos, sua abertura é justificada pela existência de mercado de trabalho, enfatizando serviços de saúde que a região possui ou também o potencial econômico do lugar em que o curso se encontra.

Por outro lado, a formação generalista vai ao encontro de uma Psicologia que assume um compromisso social e, nesse sentido, ela adentra em diferentes campos que vão além da clínica tradicional, o que, conseqüentemente, amplia as possibilidades de atuação. De acordo com Bock (1997), tal compromisso torna-se a finalidade do trabalho da psicóloga: uma profissional cidadã. Mas, para isso, na formação deve ser garantido o contato com teorias e saberes acumulados que versam sobre a realidade brasileira, em suas diferentes dimensões.

Os estudantes de Psicologia devem compreender que o aprendizado da Psicologia implica o conhecimento de todas as suas possibilidades e contribuições. Devem ser formados para serem psicólogos capazes de utilizar o conhecimento específico da Psicologia para intervenções que se fizerem necessárias (BOCK, 1997, p. 42).

Se por um lado há um mercado crescente para a inserção da profissional de Psicologia num âmbito mais amplo que o da clínica particular, a partir mesmo dos vínculos que a Psicologia no Brasil estabeleceu com as políticas do SUS (Sistema Único de Saúde), como afirmam Macedo e Dimenstein (2011), e de uma adesão ao discurso do compromisso

social da Psicologia, por outro, há ainda, por meio da análise dos projetos, uma defasagem na formação que pouco aborda o tema da saúde pública e mesmo uma concepção mais ampla que se descole do modelo de intervenção da clínica de consultório.

A área da Saúde na Psicologia é significativamente ampla, pois inclui desde a atuação em hospitais, centros de saúde, centro de atenção psicossocial e comunidades até o consultório, tanto na esfera pública como privada. A ideia é sair do foco na cura e pensar em ações de prevenção e promoção à saúde. Engloba tanto a elaboração de políticas como também atividades desenvolvidas nos diferentes níveis: primário, secundário e terciário (PIRES; BRAGA, 2009).

Como afirmam Macedo e Dimenstein (2011), apesar da profissional de Psicologia ser reconhecida na sua atuação nos níveis secundário e terciário de atenção à saúde, os gestores têm buscado inserir tais profissionais na atenção primária ou básica. No entanto, alguns projetos continuam a utilizar as referências de uma atuação que valoriza a prática diagnóstica e interventiva como uma das vias mais utilizadas na área da Saúde, ainda que ocorra a possibilidade das estudantes desenvolverem estágios em diversos locais públicos e que não necessariamente estejam ligados ao campo da saúde, como por exemplo, a educação e a área jurídica.

A região Nordeste dispõe da ênfase da saúde em todos os cursos investigados. Com isso, vale trazer alguns exemplos que indicam essa tendência da manutenção da postura clínica nos discursos da ênfase em questão. Em 2 instituições federais do Nordeste que apresentam o mesmo projeto, na única descrição sobre a ênfase, é evidente essa perspectiva, ainda que sejam mencionadas prevenção e promoção.

Para tanto, exige-se que se levem em conta as atuais políticas públicas na área da saúde e adotem-se/construam-se modelos de intervenção que atendam às necessidades de uma parcela significativa da população. Deve ser enfatizada uma visão ampliada da saúde, bem como os procedimentos de avaliação psicológica, de intervenção terapêutica e demais estratégias clínicas deverão estar integrados às ações de caráter preventivo e de promoção de saúde (CURSOS 11 e 12, p. 9).

Outra instituição privada do Nordeste, da mesma maneira, traz na descrição das competências da ênfase alusões aos níveis diferenciados de atenção ou mesmo a ideia da promoção e prevenção, porém limita-se a descrever aspectos que são característicos da prática clínica.

Compreender e praticar o autocuidado; Estar comprometido com os princípios éticos que regulamentam a profissão de psicólogo; Consolidar a competência de comunicações interpessoais; Consolidar a competência para fazer registros escritos no campo da psicologia; Manejar entrevistas individuais e trabalhos em grupo; Realizar diagnóstico identificando as possibilidades de atuação no nível individual e/ou coletivo; Planejar a intervenção, salientando os instrumentos e procedimentos a serem adotados sempre referenciados em uma abordagem teórica; Capacidade para planejar, executar, avaliar e realizar procedimentos e intervenções em níveis primário, secundário e terciário da saúde, com base nas diferentes teorias e técnicas em psicologia; Possibilidade de promover a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem saúde e qualidade de vida; Realizar avaliações psicológicas, psicodiagnósticos, aconselhamento e devolução; Manusear e diferenciar técnicas psicoterápicas básicas; Realizar pesquisa na área de saúde e psicossocial e divulgar os conhecimentos produzidos através de publicações (CURSO 9, p. 43 e 44).

Vale dizer que somente 6 projetos fazem uma menção breve à saúde pública nas ênfases e, destes, somente 2 deixam evidente uma ruptura com o modelo de clínica tradicional. Também constatei a ausência da descrição a respeito das ênfases, e algumas instituições simplesmente copiaram das Diretrizes Curriculares (2011) a sugestão de ênfase em Psicologia e processos de prevenção e promoção em saúde que inclui

[...] concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e a qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas (p.4).

A sugestão de algumas ênfases que constam no texto das Diretrizes deve consistir apenas, conforme já citado, como um ponto inicial para que os cursos possam colocar suas especificidades e criar novas práticas a partir disso, até porque o conteúdo da proposta é significativamente abrangente. No entanto, nem sempre isso ocorreu, pelo contrário, a realidade local raramente foi citada.

A existência da ênfase em saúde nos processos de formação dos projetos investigados não sinaliza uma mudança efetiva na hegemonia de uma prática clínica que antes era exclusiva dos consultórios particulares e agora extrapola esse contexto. A formação clínica continua sendo hegemônica, mas agora dispõe de uma nova “roupagem”. E, vale reforçar, que além das ênfases em saúde carregarem todas as especificidades citadas, existe também uma grande quantidade de projetos que possuem a ênfase em clínica, conforme já mencionado.

Nos projetos investigados, a ênfase em clínica preconiza estudos e práticas em psicodiagnóstico, elaboração de laudos, psicoterapia e aconselhamento. Assim como aconteceu com as ênfases em saúde, alguns projetos simplesmente copiaram a sugestão de

ênfase Psicologia e Processos Clínicos das Diretrizes Curriculares (2011) que destaca justamente as práticas mais citadas e tradicionais.

Parece também ocorrer uma certa similaridade dos discursos produzidos nas ênfases em saúde e clínica, pois, em alguns projetos, na descrição da ênfase em clínica, há menções muito parecidas com as que encontrei nas ênfases em saúde. Em uma instituição particular do Sul, no entanto, há sinais de avanço por meio da descrição de uma prática clínica que extrapole a noção de tratamento e cura, apontando possibilidades de práticas de prevenção e promoção de saúde.

Compreende-se que os processos clínicos são uma rubrica para designar fenômenos de adoecimento e sofrimento psíquico, que se manifestam ao nível subjetivo e na vivência das relações, sob as perspectivas de prevenção, promoção e reabilitação em saúde psicológica (CURSO 19, p. 32).

Além do que já mencionei, há também o contexto que, na ênfase em clínica, não necessariamente se restringe ao espaço privado. Em outra instituição particular do Norte, ao justificar a escolha da ênfase em clínica, é mencionada a possibilidade de atuação em diferentes níveis de atenção em equipamentos públicos.

A preparação do profissional na atenção às novas políticas públicas de promoção da saúde mental através dos CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), do PSF (Programa Saúde da Família) entre outros programas do Sistema Único de Saúde (CURSO 2, p. 68).

Se antes a formação em clínica era restrita ao espaço privado, hoje ela se expande para outros contextos. Vale lembrar, conforme já mencionei, que a formação em Psicologia, de acordo com Bernardes (2012) continua sendo especialista e não generalista como se preconiza nas Diretrizes Curriculares. Para o autor, a formação é especializada, pois continua voltada para a clínica e, ao se restringir a essa prática, apresenta uma compreensão de mundo reduzida ao indivíduo que é descolado de um contexto social e cultural. As informações recolhidas nos projetos investigados, no que diz respeito às ênfases, não revelam se essa compreensão de mundo de fato mudou, mas indicam que a homogeneidade do discurso encontrada desconsidera realidades sociais e locais.

Portanto, se na ênfase em saúde há uma manutenção de práticas clínicas em diferentes espaços para além do privado, na ênfase em clínica há uma entrada deste modelo de atuação em diversos espaços públicos. Existe uma mudança no discurso, mas a hegemonia da

formação em clínica mantém-se no que diz respeito, especialmente, àquilo que os cursos se dispõem a oferecer a partir das ênfases curriculares.

A área de Psicologia da Saúde é compatível com as propostas da saúde pública, no entanto, pela história da Psicologia ter um vínculo significativo com a saúde mental e também, a formação ainda estar vinculada à área clínica, ocorrem transposições do modelo de atendimento clínico individual para contextos mais amplos, como por exemplo, a saúde pública (PIRES; BRAGA, 2009).

Por meio das ênfases curriculares, os domínios tradicionais da Psicologia ainda se mantêm como referências no processo educativo (clínica, educação e organizacional), desconsiderando as necessidades específicas dos contextos em que as IES estão inseridas. É notório que as ênfases sugeridas nas Diretrizes Curriculares (2011) foram as que mais apareceram nos projetos, e o conteúdo descrito para o que se espera de cada ênfase também foi, muitas vezes, citado ou até mesmo copiado na íntegra. Se nas Diretrizes as ênfases aparecem como possibilidades, em grande parte dos projetos elas se tornam efetivas.

Retomo, então, as considerações de Bernardes (2012) quando ele questiona em que sentido as ênfases podem ser consideradas um avanço para as reformas curriculares se o que encontramos como ponto de partida são os domínios que já estão consolidados na Psicologia? Novamente, continua-se a fazer o que já existia, mas com outras nomeações. Trata-se de uma Psicologia aplicada à escola, às organizações, à clínica etc. Por exemplo, a escola ainda é o principal lugar em que o estágio de Psicologia educacional é pensado e desenvolvido com o foco na questão do ensino-aprendizagem dos estudantes. Se por um lado a escola não recebe outras formas de atuação de estudantes, por outro, o estágio de Psicologia da Educação não adentra em outros espaços além da escola.

O grande contingente de IES que voltam a educação ao conhecimento aplicado ocorre em função também do acelerado desenvolvimento tecnológico. Isso de fato faz com que as universidades saiam de um círculo restrito de atuação e abram suas portas para outros problemas do mundo atual. No entanto, essa atuação, ainda que venha revestida de um discurso de compromisso social ou da entrada da universidade na comunidade, restringe-se às relações tanto com a indústria como também com a economia. As IES, sem dúvida, dispõem de conhecimentos importantes a respeito dos problemas que vivemos hoje, mas seus interesses servem a grupos sociais dominantes (SANTOS, 1995).

As ênfases que aparecem em alguns projetos e que não se baseiam nas possibilidades mencionadas pelas Diretrizes Curriculares (2011) são minoria, mas, por outro lado, indicam uma variação do que é ofertado pelas instituições especialmente ao trazerem de fato possibilidades de atuação e compreensões mais amplas. A ênfase em social ou psicossocial, por exemplo, foi mais ofertada em instituições do Nordeste e Centro-Oeste e também em universidades federais. Já as instituições do Sul, que mais mencionam ênfases em clínica e saúde, não ofertam nenhuma ênfase em social ou psicossocial. É importante levar em consideração que os índices de desigualdade social são historicamente superiores na região Nordeste e inferiores no Sul, o que pode denotar uma consideração quanto ao contexto social por parte das instituições em que essas ênfases estão inseridas (IBGE, 2015).

Outra distinção importante é uma das formas de intervenção que é frequentemente citada nesta ênfase – denominada de psicossocial: o fato de ela não possuir restrições em relação ao local que pode se desenvolver. Isso se distancia do esquema de uma Psicologia aplicada sobre a qual discorri anteriormente.

O aluno que cursar esta ênfase terá um conjunto delimitado e articulado de conhecimentos teóricos e atividades práticas que garantam competências e habilidades para a atuação ética e coerente do psicólogo na atenção e intervenção psicossocial, privilegiando os processos institucionais, relações indivíduo-família-comunidade-sociedade e as implicações grupais nos processos de subjetivação (CURSO 15, p. 16).

Fazer intervenção psicossocial com grupos, instituições e coletividades, visando à promoção do bem estar psicológico, o desenvolvimento de habilidades sócio-relacionais e o tratamento psicossocial do sofrimento psíquico e desvantagens psicológicas, sociais e afetivas diversas (CURSO 27, p. 20).

A compreensão do contexto social e a maneira como isso afeta a vida humana apresentam-se como partes do processo de aprendizagem, assim como consta em 2 projetos de instituições do Nordeste, no momento em que as ênfases são apresentadas: “[...] analisar saberes e práticas que tratam o ser humano no conjunto de suas relações sociais, considerando a sua natureza histórico-social e os processos de construção social da realidade e da subjetividade humana” (CURSO 10, p. 17); “Analisar criticamente contextos sócio-culturais de diferentes naturezas, [...] compreender problemas que afetam o cotidiano e geram consequências para os indivíduos e grupos [...]” (CURSO 6, p. 17).

Assim, entender o contexto social, a partir do que é ofertado na ênfase em social ou psicossocial, então, abre outra visão antropológica que se distancia, de certo modo, das compreensões implícitas das ênfases que aparecem com maior frequência.

Especialmente as últimas características em relação à ênfase social ou psicossocial – consideração do contexto social e a ampliação da compreensão antropológica e de possibilidades de campos de atuação – também aparecem nas 2 únicas ênfases que não constam nas tabelas 5 e 6: Direitos Humanos e Políticas Públicas, que são citadas uma em cada instituição: a primeira em uma particular do Sul e a segunda em uma universidade federal no Sudeste³⁸. O diálogo com os Direitos Humanos e até mesmo com as Políticas Públicas provoca a necessidade de entender as tramas sociais que constituem nossas subjetividades e nos afetam de maneira geral.

É preciso pontuar que não é recente o fato de se mencionar que o paradigma positivista é dominante na Psicologia no Brasil. A intenção não é de extingui-lo, mas sim de compreender criticamente o que é de fato ofertado e colocado em movimento a partir dessa perspectiva e também apontar necessidade de criar novas teorias e práticas pautadas em nossa realidade. Bock (1997) menciona que, desde a década de 70, profissionais já sinalizavam a necessidade de mudança, especialmente a partir do que tiveram em seus cursos de formação, onde experimentaram novas possibilidades teóricas e mais coerentes com suas práticas, que estavam começando a fazer parte de setores públicos.

De maneira geral, então, os novos discursos em relação às ênfases em clínica e em saúde não se distanciam de fato do que sempre foi ofertado pelos cursos de formação em Psicologia. Partir dos domínios já consolidados, como sugerem as Diretrizes Curriculares (2011), não auxilia a criação de novos modelos de compreensão e de atuação no que tange à formação em Psicologia, nem muito menos a criação de novas ênfases que estejam em acordo com a realidade local. A mudança em relação ao que está massificado, como consta nos poucos projetos encontrados, ocorre em ênfases que se descolam de visões de mundo psicologizantes, isto é, que se voltam somente para problemas de ordem intrapsíquica.

Já com relação à **área** em que o curso está localizado na instituição, em 14 projetos não consta essa informação. Mas nos projetos em que essa informação é citada, a maior parte deles localiza-se na área de Humanidades, o que corresponde a 12 cursos e apenas 5 cursos estão inseridos na área da Saúde. As universidades federais foram as que mais disponibilizaram essa informação.

³⁸ As regiões do Nordeste e do Centro-Oeste não dispõem de ênfases diferentes do que consta na tabela a seguir.

Por serem universidades, as instituições federais e estaduais organizam os cursos/institutos/faculdades por áreas, o que ficou evidente na quantidade dos projetos que mencionaram essa informação, especialmente, das federais. No entanto, as particulares nem sempre eram universidades e algumas indicaram as áreas.

Tabela 7 – Áreas em que os cursos de Psicologia estão inseridos por tipo de instituição

Área	Tipo de instituição	PARTICULAR	FEDERAL	ESTADUAL	TOTAL
Humanidades		6	6	zero	12
Saúde		3	2	zero	5
Educação/Humanidades		zero	1	zero	1
Artes/Humanidades/Sociais		zero	1	zero	1
Biológicas/Saúde		zero	1	zero	1
Biológicas/Médicas/Saúde		1	zero	zero	1
Não cita área		12	1	1	14

A região que mais informações trouxe em relação à área foi o Nordeste, constando mais da metade na área de Humanidades e, em seguida, a região Sul, que dispõe da metade dos cursos na mesma área. O Sudeste teve mais da metade dos projetos que não informou a área em que os cursos se encontram.

Tabela 8 - Áreas em que os cursos de Psicologia estão inseridos por região

Área	Região	NORDESTE	SUL	SUDESTE	CENTRO-OESTE	NORTE	TOTAL
Humanidades		4	5	1	1	1	12
Saúde		1	zero	1	1	2	5
Educação/Humanidades		zero	zero	1	zero	zero	1
Arte/Humanidades/Sociais		zero	zero	1	zero	zero	1
Biológicas/Saúde		1	zero	zero	zero	zero	1
Biológicas/Médicas/Saúde		zero	1	zero	zero	zero	1
Não cita área		1	4	5	2	2	14

Vale lembrar que todos os cursos do Nordeste que tiveram seus projetos analisados dispõem de ênfases em saúde e também, a grande maioria dos projetos do Sul oferecem ênfases em Clínica e Saúde. Somado a isso, os cursos que mais informaram a área foram das regiões mencionadas e a mais citada foi a de Humanidades. Se existe uma hegemonia em saúde nas ênfases por que os cursos estão localizados na área de Humanidades?

Conforme já mencionado, a história da Psicologia no Brasil, legitimada como ciência, foi constantemente atravessada pela Medicina, tanto porque os médicos utilizavam e elaboravam saberes psicológicos, como também pelo fato de que a ciência psicológica tinha

como fundamento as ciências médicas. Por outro lado, muitos cursos de Psicologia surgiram nas faculdades de Filosofia e nos institutos de Humanas.

A partir da década de 80, a Psicologia no Brasil deixa de lado o corporativismo, abre-se para os movimentos sociais, que, na ocasião, estavam ressurgindo, e passa a voltar suas preocupações para a realidade brasileira. Destaca-se, nessa época, a luta antimanicomial e o início das discussões a respeito de uma revisão dos processos de formação.

Ao final da década de 80, o Conselho Federal de Psicologia, por meio do código de ética profissional, materializou a interlocução entre Direitos Humanos e Psicologia, apresentando o primeiro como princípio fundamental no exercício da profissão. Isso se manteve no atual código de ética elaborado em 2005 (CFP, 2005). As temáticas da violência em diversos contextos, da educação inclusiva, a questão da terra, moradia e mobilidade também foram assuntos que, a partir desse momento, despertaram o interesse de psicólogas. A Psicologia passou a produzir ciência, desenvolver práticas e a ampliar, assim, o espectro de preocupações, debates e responsabilizações em relação ao contexto social brasileiro.

Outros marcos ocorreram, a partir da década de 80, demonstrando, cada vez mais, um distanciamento da Psicologia – como ciência e profissão – da área médica. Tudo isso fez com que não fôssemos mais nomeados como “profissionais da saúde” ou como parte de uma área de conhecimento vinculada às Ciências Biológicas. É importante dizer que a Psicologia é tanto uma área de conhecimento como também um campo profissional.

Localizar a ciência psicológica na área da Saúde pode reduzi-la a um dos seus contextos de “aplicação”. A Engenharia pode desenvolver pesquisas que envolvam qualidade de vida e instalações prediais, por exemplo, e, para isso, não é preciso considerá-la como uma ciência da saúde. Também é inviável, por exemplo, dizer que a produção de conhecimento em Psicologia Social esteja localizada na área da Saúde. É preciso considerar que o sofrimento pode ter origem na sociedade e nas relações sociais, não no indivíduo.

A ciência psicológica não é única, mas diversa e plural, por isso não possui somente um “objeto” de estudos e nem mesmo uma forma única de estudar seus “objetos”. Outro ponto a ser considerado no processo de produção de conhecimento é que, na relação entre sujeito e objeto, o último é também sujeito. Numa perspectiva estritamente biológica, a Psicologia sempre teve prejuízos pelo objeto que definiu: o psiquismo, desconsiderando o

humano em suas relações pessoais e sociais, inclusive tentando anular a “humanidade” tanto do pesquisador como de seu “objeto” de estudo.

Mencionei tudo isso para indicar alguns dos avanços que a Psicologia alcança quando é considerada uma ciência humana. Apesar da pequena quantidade de instituições terem mencionado a área em que o curso se encontra, em sua maioria, quando informada, a área mais encontrada foi de Humanidades. Por outro lado, pude constatar, por meio das ênfases curriculares, que os cursos indicam uma hegemonia da área da Saúde que ainda continua carregada de práticas da clínica tradicional, mesmo que exista um campo de trabalho cada vez mais expansivo na atenção básica. Vale ressaltar que a decisão de estar em uma área ou em outra pode depender mais da instituição do que o próprio curso de Psicologia. Estar na área de Humanidades então não implica em mudanças efetivas para a Psicologia?

No que diz respeito aos processos de formação, pertencer a uma área parece indicar também uma modificação somente de discurso. Quando os PPPs foram analisados de maneira mais aprofundada, as contradições começaram a aparecer e revelaram o atravessamento ideológico desse material que se perpetua até hoje.

A ideologia se manifesta quando se dispõe a esconder as contradições da realidade social, portanto, mostrando algo ilusório. Nesse sentido, ela serve para manter as relações de dominação. Na relação do indivíduo com a sociedade, a consciência do primeiro é falsa quando se baseia na ideologia, pois desconhece o processo histórico ao qual pertence e que a põe em movimento (BRANDÃO, 2004).

À Psicologia, segundo Brandão (2004), cabe revelar tais contradições, saindo de uma consciência coisificada. Mas para isso é preciso que ela se reconstrua continuamente como ciência. Só assim é possível desenvolver um pensamento crítico. Como já anunciado, essa revisão nos processos de formação indica que ela não aconteceu de fato e não ser como uma possível manobra ideológica na classificação da área de conhecimento. A manutenção desse tipo de formação, incapaz de refletir sobre si mesma e sobre as determinações da ciência e do mundo em que estamos inseridos, traz a ilusão de neutralidade, própria do modelo positivista, que também é referência nas ciências biológicas.

Ramos (2012) menciona que já se foi o tempo em que alertávamos as formadoras e as estudantes para os compromissos da Psicologia com a dominação. Diante do contexto

atual, o autor ressalta não ser possível que a comunidade acadêmica nunca tenha ouvido falar disso. Tanto ouviu que buscou mudar seus discursos. O alienado hoje, então, sabe disso, mas encena. Continua apostando no que está dado como única realidade possível. Nesse sentido, adapta o que já existia a partir de novos discursos ou mesmo outras roupagens. Nesse sentido, na formação em Psicologia, a realidade e a ideologia continuam misturadas. Se antes a ideologia encobria as contradições, hoje ela tenta nos ajustar a elas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1978).

Para Macedo e Dimenstein (2011), a existência de discursos críticos em relação aos processos de formação em Psicologia não passa de uma permanente atualização do clássico modelo individualizante/privatizante que legitimou e deu visibilidade à profissão, difundindo uma única identidade na sociedade brasileira.

Dessa forma, encerro a primeira parte de análise do estudo, que contém aspectos mais gerais em relação às informações encontradas e coletadas, mas que já indicam discursos contraditórios e a manutenção de uma ideologia neoliberal que há muito tempo encontra-se nos processos de formação em Psicologia no Brasil e que segue cunhado em um modelo clínico de formação.

5.2 Análise das palavras-chave indiretas

A partir desse momento, a discussão volta-se para os temas que apareceram com maior frequência na busca das palavras-chave mencionadas na metodologia. Optei por começar pelos temas que se ligam indiretamente às questões raciais, pois essas foram as que mais apareceram nos textos dos projetos. Em seguida, discutirei como a temática propriamente dita é abordada.

Vale iniciar, então, pelo tema dos **Direitos Humanos (DH)**, pois foi o que mais apareceu nos projetos analisados, constando em 26 PPPs. Este tema foi incluído nas buscas e na análise, já que se entende que a partir dele é possível discutir todos os outros que constam mais adiante, inclusive a própria temática racial. No entanto, conforme descreverei, a questão dos DH nos PPPs, apesar de ser mencionada com frequência, ainda aparece de maneira isolada e pouco aprofundada.

Esse tema é o único que investiguei que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (2011). Ele é citado na apresentação dos princípios e

compromissos que a formação precisa garantir, mais especificamente no Artigo 3: “V-atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades” (p. 1).

A partir das Diretrizes, então, considera-se que a formação em Psicologia deve garantir que a futura psicóloga atue em diferentes contextos e, em suas práticas, leve em consideração os DH. Mas, como ponderar os DH na atuação se, antes do seu ingresso nesse contexto, não há garantias de que há uma reflexão crítica da discente a respeito desse tipo de conhecimento? Os DH são um tipo de conhecimento que deve ser apresentado somente no momento da prática, dispensando uma discussão teórica consistente anterior? As Diretrizes curriculares apontam um sentido pragmático dos DH?

Do ponto de vista da atuação, o fato de simplesmente considerar – que pode ser sinônimo de refletir ou observar – viabiliza a promoção e defesa dos DH nas práticas psicológicas desenvolvidas pelas psicólogas? Infelizmente, a única menção que se tem aos DH nas Diretrizes suscita inúmeras dúvidas e fragilidades quanto à maneira como o assunto pode ser abordado nos processos de formação. Isso abre possibilidade para banalização do tema, como pude analisar nos PPPs que simplesmente fazem menções inconsistentes ao assunto.

Se o texto das Diretrizes nos indica uma superficialidade na consideração do tema dos DH no processo de formação, apontando para uma compreensão mais pragmática, então, os PPPs analisados trazem alguns reflexos disso. Numa análise rápida, isso pode ser notado quando 19 PPPs plagiam o trecho das Diretrizes em seus projetos e 1 das instituições que oferece 4 cursos faz esse tipo de citação tanto no projeto de formação em Psicologia como no de formação de professoras, que são separados. Em geral, a citação aparece nos objetivos do curso ou em uma menção dos compromissos que o curso assume.

Além da cópia do artigo das Diretrizes, em alguns textos também são encontrados sentidos muito similares ao trecho sugerido pelas Diretrizes. O que se espera é que, ao final, a futura profissional considere ou mesmo seja promotora dos DH em suas práticas. Mais uma vez cabe o questionamento: E o que, de fato, é garantido ao longo do processo de formação para que isso aconteça?

Todas as regiões citaram, em mais da metade dos projetos investigados, o tema dos DH. Em termos de representatividade entre as regiões, no Sudeste só 1 dos cursos não mencionou o tema no projeto. Mas das 8 que mencionaram, em sua grande maioria, o assunto aparece apenas uma vez ou duas e, como já citado, de maneira pouco aprofundada. Destaco também as instituições particulares que tiveram, em mais da metade dos textos dos PPPs, menções sobre os DH, ainda que, em grande parte das vezes, tenham sido feitas de maneira superficial e isolada, conforme apresento adiante. É importante considerar que as universidades federais também mencionaram o tema em mais da metade de seus textos, ainda que um pouco menos que as particulares. Com relação às instituições estaduais somente um curso disponibilizou projeto, por isso ela aparece em primeiro na tabela.

Tabela 9 – Palavra-chave indireta DH por região e tipo de instituição

REGIÃO	CURSOS QUE CITAM OS DH	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Sudeste	8	9	88,88
Norte	4	5	80
Centro-Oeste	3	4	75
Sul	7	10	70
Nordeste	4	7	57,14
TOTAL	26	35	74,28
TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS QUE CITAM OS DH	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Estadual	1	1	100
Particular	17	22	77,27
Federal	8	12	66,66
TOTAL	26	35	74,28

Além da citação do trecho específico das Diretrizes, outra forma de abordar os DH nos PPPs, em especial da região Sudeste, é a maneira como o tema se encontra incluído nas atividades do curso, lembrando que esse conteúdo não diz respeito à grade curricular e disciplinas, sobre as quais discorro em outro momento mais adiante. As 3 instituições que mencionaram as atividades no corpo dos PPPs (que não passam de uma ação) oferecem disciplinas que envolvem o tema, a possibilidade da estudante entrar em contato com DH nos estágios externos e a alternativa da discente trabalhar o tema em sua pesquisa de conclusão do curso.

Vale citar outro curso particular do Norte que, além de mencionar uma dessas atividades tradicionais ofertadas, foi a única que citou uma ação diferente desenvolvida por discentes e docentes na rádio da própria universidade: “Estratégias de protagonismo são

fomentadas como as produções de spots sobre direitos humanos, resolução não-violenta de conflitos, promoção da saúde e políticas públicas.” (CURSO 5, p. 37). A ação de trazer o tema por meio do rádio, uma forma de comunicação acessível com linguagem informal, torna a atividade diferenciada daquilo que geralmente os cursos ofertam, que, quase sempre, são atividades voltadas para realização de atendimentos. Nesse sentido, apresenta perspectiva de avanço na medida em que coloca a Psicologia em diálogo com questões do cotidiano, utilizando uma mídia de longo alcance e, em perspectiva, não diagnóstica.

Em pesquisa desenvolvida a respeito dos DH na formação em Psicologia, Bock e Gianfaldoni (2010) destacam que o tema costuma aparecer em atividades tradicionais como, por exemplo, disciplinas e projetos de pesquisa e extensão. No entanto, as autoras acreditam que o tema deve ser considerado e, por conseguinte, estimulado em outros contextos que vão além da educação formal: “[...] nas atividades fora da sala de aula, nas formas de organização e na dinâmica dos cursos, nas relações entre os segmentos que participam do processo, no estímulo a maior autonomia dos estudantes e nas formas democráticas de funcionamento dos cursos.” (p. 108). Isso inclui uma vivência com o tema a partir das relações que se colocam em movimento dentro do próprio curso, o que não foi apontado em nenhum PPP.

Todavia, a mesma instituição particular do Norte antes citada e outra particular do Sul também mencionaram outras compreensões importantes para o tema de DH no processo de formação em Psicologia, que valem ser discutidas. No texto da primeira instituição citada é colocada uma concepção dos DH como campo de atuação que surge em decorrência do acelerado crescimento ocupacional, por isso a importância que o tema deve ter no processo de formação

O ritmo acelerado de crescimento ocupacional resulta em espaços profissionais a serem preenchidos por egressos de cursos universitários de todos os campos de conhecimento, com especial relevância para aqueles relacionados às demandas da sociedade, dentre os quais se incluem os psicólogos. Assim, tais espaços são observados no campo dos direitos humanos, da saúde, no campo jurídico, da assistência social, na área do esporte, de gestão e da educação (CURSO 5, p. 9).

Mais uma vez, a perspectiva pragmática é referida, entendendo os DH como um campo de atuação da Psicologia. Ao reduzir os DH como um campo exclusivo na Psicologia, corremos alguns riscos e um deles é o de desconsiderar a ligação entre DH e a formação ética das estudantes. Bock e Gianfaldoni (2010) sinalizam a importância de os cursos de formação em Psicologia evidenciarem que os DH são direitos universais e servem de referência nas

relações entre conjunto social e Estado, o que indica uma noção ampla que corre o risco recair em compreensões individualizantes.

Existem contextos em que a profissional de Psicologia atua onde há ausência de garantias de DH, nesse caso, ela pode ser conivente com certas situações. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando instituições públicas de saúde se negam a reconhecer as especificidades advindas dos processos de saúde e adoecimento da população negra, o que leva o nome de racismo institucional.

É possível citar uma situação bastante frequente na prática profissional quando demandas sociais ocorrem nessas instituições: o racismo e seus desdobramentos psíquicos. Conforme já discutido, o “modelo da clínica tradicional” costuma desconsiderar os contextos sociais e culturais que atravessam a subjetividade e que, muitas vezes, fazem sofrer. Nesse sentido, então, as profissionais negam a existência do racismo, reduzem essa demanda a um problema do sujeito, que alguns chamam de “mania de perseguição”, deslegitimam o sofrimento e acabam se tornando coniventes com a manutenção da violência racial. A experiência que deveria ser de inclusão e acolhimento passa a ser de exclusão e intensificação do sofrimento.

Dessa forma, é importante compreender que os DH em Psicologia não são somente um campo de atuação ou um tema que deve ser “considerado” em campos exclusivos em que esteja evidente a violação de direitos como, por exemplo, na Psicologia Jurídica. Tais colocações indicam que, para além de simplesmente considerar os DH em práticas, a formação em Psicologia necessita estar fundamentada desde o início nos DH, e não somente quando a discente se insere nos campos de atuação.

Tal noção é apontada no próprio Código de Ética quando, no primeiro item dos Princípios Fundamentais, é mencionado que a Declaração Universal dos Direitos Humanos nos indica os valores em que a profissional deve embasar o seu trabalho (CFP, 2005).

Bock e Gianfaldoni (2010) também ressaltam que a formação em Psicologia precisa se pautar na ética dos DH, considerando que o sujeito, em qualquer contexto de atuação, tanto da ciência como da profissão, deve ser considerado como sujeito de direitos. Isso exige uma revisão de nossas teorias e de modelos tradicionais de formação e de atuação, e ressalta a necessidade de desenvolvermos uma postura crítica nos processos de formação.

O mesmo PPP do curso do Norte que citou os DH como um campo de atuação também afirmou, na parte final do texto, uma concepção que se aproxima da que acabei de apresentar: “Para além da formação técnica, nossa concepção político-pedagógica valoriza a percepção humana fundamentada nos Direitos Humanos, crítica e ética”. (p. 39). Ainda que seja mencionado tal compromisso, não é garantia de que o tema seja considerado dessa maneira no processo de formação, principalmente quando o projeto apresenta outras concepções em relação ao mesmo assunto. As menções contidas nesse mesmo PPP revelam a fragilidade do tema dos DH, no que diz respeito à formação em Psicologia, quando, em geral, os projetos se propõem a, simplesmente, mencionar o tema de maneira isolada e inconsistente, ou mesmo quando, como vimos nesse projeto, o tema aparece em diferentes momentos.

É válido também apresentar outro projeto de uma instituição particular do Sul que discute o tema de maneira diferenciada da que apresentei até esse momento. No projeto constam 2 ênfases e 1 delas – a única em todos os projetos analisados – é em Direitos Humanos. No objetivo da ênfase consta: “Capacitar o/a psicólogo/a para a intervenção nas Políticas Públicas e/ou com pessoas e grupos em situação de risco social, em nível preventivo e terapêutico, e na defesa e promoção dos Direitos Humanos em diferentes contextos” (CURSO 26, p. 62).

Independentemente de especialização, na ênfase do PPP do Sul citado, os DH não são vistos como um campo de atuação da Psicologia e nem mesmo como um tema a ser discutido em áreas que mais se aproximam dele. A situação do risco social pode estar presente em qualquer contexto de atuação, mesmo que não esteja ligada às esferas públicas. No texto do projeto é mencionado que, ao terem optado pelo DH como uma ênfase curricular, busca-se com isso “[...] ultrapassar a mera transposição das antigas “áreas de atuação”, oferecendo uma efetiva transversalização das práticas e dos saberes da Psicologia [...]”. (CURSO 26, p.41). Transversalizar o tema facilita a ampliação das reflexões sobre ele nos mais diversos assuntos, sem o restringir a um conteúdo específico, conforme já mencionei anteriormente. A profissional de Psicologia e a estudante podem se deparar com uma demanda de violação dos DH em qualquer contexto, até mesmo nos mais tradicionais.

A menção da transversalidade em relação ao tema dos DH aparece também em mais 5 projetos analisados e, vale dizer, que a sugestão da transversalidade em PPPs vem das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012), que inclusive é citada em um dos textos dos projetos aqui analisados. O PPP que

menção as Diretrizes é de uma universidade federal do Norte que, além de se comprometer com a transversalidade dos DH, especifica que o tema é mais trabalhado nas “[...] disciplinas de Políticas Públicas em educação e Psicologia e Processos Educativos em Políticas Sociais”. O curso ainda disponibiliza uma ênfase em “Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde”, mas o tema dos DH não é abordado. (CURSO 1, p. 24)

Se é citada a transversalidade do tema de DH no PPP, por que não trabalhar em conteúdos e práticas ligadas à saúde? Por que a permanência do tema só no contexto da educação e em políticas públicas? A própria ênfase em saúde que é mencionada neste PPP apresenta características ligadas à clínica tradicional, mesmo constando no corpo do texto uma crítica à grande incidência de práticas na Psicologia sendo desenvolvidas na clínica particular. Não há uma revisão do que é tradicional. Mais uma vez a contradição aparece e outra situação se coloca: o tema dos DH, na formação em Psicologia, raramente é trazido para as áreas mais tradicionais da Psicologia, como já citado, além de, muitas vezes, ficar restrito à atuação em equipamentos públicos ou práticas ligadas ao terceiro setor. Além da clínica, outra área em que o tema não é discutido é das organizações.

É interessante notar como o tema dos DH nos projetos analisados parte do discurso de um reconhecimento de sua importância para Psicologia ou mesmo para o contexto social brasileiro, assim como as outras temáticas apresentadas mais adiante. Curiosamente, esse é o único tema que se encontra explicitado nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Psicologia. Timidamente, o tema vem adentrando nos processos de formação e isso também foi confirmado na pesquisa de Bock e Gianfaldoni (2010), onde relatam que a possibilidade dos DH se tornarem referência nesse contexto são bem incipientes.

As mesmas autoras comentam que a falta de tradição da Psicologia com o tema incide numa concepção restrita e pouco atualizada de DH, o que pode ser visto na apreciação dos PPPs. Assim como na análise dos temas a seguir considerados, os DH quase sempre são apresentados de maneira descontextualizada e inconsistente no corpo dos projetos, que sequer associam a essa temática outros assuntos importantes de forma a aprofundar a discussão.

Com isso, é válido mencionar o próximo tema: **diversidade**. Esse é um tema atrelado à discussão da violação de direitos, do preconceito, da discriminação, da exclusão, da inclusão e da desigualdade. Ao ser desconsiderada a diversidade, a inclusão passa ser necessária e, quando isso ocorre, dependendo do contexto, existe a violação de direitos a

partir de ações preconceituosas, discriminatórias e/ou excludentes. As desigualdades sociais se desdobram em exclusão, preconceito e discriminação, e, ao mesmo tempo, o que alimenta a manutenção de privilégios é também a própria desigualdade. Dessa forma, os temas citados estão interligados, inevitavelmente.

Tradicionalmente, as teorias em Psicologia não lidam com o tema da diversidade numa perspectiva afirmativa, o que, conseqüentemente, também traz prejuízos para a prática profissional. Em geral, essas teorias psicológicas são referenciadas a partir de um padrão em que o homem, branco e heterossexual, é o marco da “normalidade”, indicando, com isso, uma tendência preconceituosa. Sem dúvida, toda essa base teórica interfere nos processos de formação e conforme afirma Soligo (2015, p. 175), nos cursos de graduação, a Psicologia reproduzida “[...] não tem sexo e gênero – é heteronormativa. É branca e daltônica – não enxerga as desigualdades provenientes do racismo, engole e vomita a ideologia da democracia racial”.

Conforme já mencionei em outro capítulo, a Psicologia contribuiu significativamente para as teorias que afirmavam a inferioridade da “raça” negra, legitimando seus discursos por meio da Psicometria. Olhar a diversidade através do viés da patologia foi (e ainda é!) uma compreensão significativamente corrente na Psicologia, quando, por exemplo, a homossexualidade ainda é entendida como um desvio. Tais compreensões não estão fixadas em teorias de um passado remoto, que não mais nos “pertence”, por isso precisamos falar sobre o assunto.

[...] através da psicologia se foram marcando “diferenças” no espaço do humano, num caminho histórico e de construção de conhecimento que tem violentado a existência do diverso. Que o tem violentado pela inferiorização, pela desigualdade “deficitária” face ao que erradamente se entende como não-diverso ou pelas tentativas de incorporação dominada e dominante da “diferença” no corpo social que apenas de jeito ilusório se impõe como “maioritário.” (CARNEIRO, 2013, p. 45).

É importante citar um desdobramento significativo dessas discussões: a resolução 001/99 do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Ela determina princípios de atuação profissional em relação à orientação sexual e pontua a necessidade de considerar que a homossexualidade não é uma doença ou uma perversão e, com isso, não necessita ser curada.

As teorias “tradicionais”, carregadas de teores ideológicos, continuam sendo as mais ensinadas nos processos de formação sem, muitas vezes, ocorrerem discussões críticas e contextualizadas dos vieses que elas apresentam, especialmente, quando se exportam teorias

de outros países, desconsiderando as especificidades da nossa realidade sócio-cultural. Ao exportar, sem nada refletir ou contextualizar, de certa forma, são legitimadas as referências implícitas da teoria estrangeira e, nesse sentido, os padrões de desigualdade são colocados em movimento.

Em tal contexto, o etnocentrismo e o eurocentrismo tornam-se práticas corriqueiras e naturalizadas já que a “[...] realidade social e seus atores concretos parecem obstáculos ao desenvolvimento de teorias que se construíram fora de nossas realidades, tomadas como verdades absolutas e não como pontos de referência para novos saberes” (SOLIGO, 2015, p. 175).

Diante desse cenário, o único ensejo sobre o tema da diversidade encontrado nas Diretrizes Curriculares (2011), trata-se do “Art. 3. III – reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano [...]” (p. 1) ou, no mesmo sentido, “Art. 10. [...] diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares [...]” (p. 4). No entanto, ter uma diversidade de teorias e métodos não garante que o tema da diversidade humana, sexual, cultural, social, étnica e racial seja considerado nos processos de formação. Dessa forma, tal compreensão em relação ao tema da diversidade na formação não é interessante para essa investigação, pois não há uma sinalização em relação à consideração desse aspecto como constituinte da subjetividade, ainda que todos os PPPs cite tais trechos das Diretrizes.

Ao todo, então, 16 cursos trouxeram algum outro tipo de compreensão a respeito da diversidade em seus projetos, com destaque para as instituições particulares e para a região Sul, em que somente 1 não inclui nenhuma menção a essa palavra-chave. Nesse montante, a temática apresenta-se atrelada à realidade local em que o curso se encontra ou à área da educação.

Tabela 10 – Palavra-chave indireta diversidade por região e tipo de instituição

REGIÃO	CURSOS QUE CITAM A DIVERSIDADE	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Sul	9	10	90
Centro-Oeste	2	4	50
Nordeste	3	7	42,85
Norte	2	5	40
Sudeste	zero	9	zero

TOTAL	16	35	45,71
TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS QUE CITAM A DIVERSIDADE	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Particular	13	22	59,09
Federal	3	12	25
Estadual	zero	1	Zzro
TOTAL	16	35	45,71

Reconhecer que a realidade local do curso apresenta uma diversidade, seja ela étnica ou cultural, não implica, necessariamente, em conhecer suas especificidades ou mesmo considerá-la nas atividades desenvolvidas pelo curso. Em 4 instituições particulares do Sul, que dispõem de um mesmo PPP por fazerem parte da mesma IES, há menção da diversidade étnico-cultural do local, mas não existe uma diferenciação em relação a cada um dos locais em que os cursos estão inseridos. A única instituição que descreve de fato as especificidades da diversidade étnica do contexto em que o curso se insere é uma federal do Norte que reconhece a

[...] rica diversidade, composta por migrantes de diversos países e regiões brasileiras desde o século XVIII, uma população ribeirinha em que predomina o modo de vida de coletores-caçadores com agricultura de subsistência e indígenas de diversas etnias. Conta com três reservas indígenas: Reserva Karitiana (95 quilômetros da capital), Reserva Kaxaraxi (fica na divisa com o estado do Amazonas) e Reserva Karipuna (situada no Distrito de Jaci-Paraná), sendo frequente a presença de pessoas da comunidade na zona urbana deste município (CURSO 1, p. 13).

No que diz respeito ao processo de formação, a mesma instituição do Norte retorna ao assunto nas competências e habilidades em uma das ênfases específicas do curso (processos educativos). Nessa prática, espera-se que a estudante leve em consideração a diversidade humana ao compreender e analisar os aspectos psicológicos da aprendizagem na relação com os processos de escolarização e que ela atue “[...] no contexto organizacional/institucional da escola, de modo a contemplar o atendimento da diversidade” (CURSO 1, p. 22).

Sem citar as especificidades locais, em outros 2 cursos particulares (no Sul e no Norte), no projeto de licenciatura, é esperado que nas intervenções contemple-se a diversidade social e cultural. Inclusive, a instituição do Norte ainda retifica, no âmbito que se amplia para além da formação, o compromisso da

[...] Psicologia, enquanto ciência e profissão, na luta pela consolidação de uma educação para todos, respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social (CURSO 2, p. 60).

De maneira específica, o tema da diversidade, nesses 3 projetos citados, aparece associado à educação. Significa então que é estritamente nessa área de atuação que a futura psicóloga vai encontrar a diversidade ou, em especial, nesse contexto ele vai levar em conta e respeitar a diversidade? Somente 1 desses projetos mencionou, na ênfase em clínica, a importância da “abordagem clínica de Psicologia” respeitar a diversidade cultural, ainda que não se reconheça que é esperado isso nas práticas desenvolvidas pelas discentes.

No entanto, ainda que não se mencione a importância de considerar a diversidade humana, sexual, cultural, étnica ou social em práticas formativas, em outros 3 textos (2 de particulares do Sul e 1 do Nordeste), afirma-se que se espera da profissional formada o respeito à diversidade independentemente da área de atuação, como ocorreu anteriormente. Mais uma vez, então, existe a expectativa de uma postura da profissional formada pelas mencionadas instituições que, contraditoriamente, não reconhecem importância do tema no próprio processo de formação.

Numa perspectiva um pouco diferente, mas voltando para o contexto da educação, algumas instituições fazem questão de mencionar que consideram a diversidade nos próprios esquemas de funcionamento pedagógicos do curso. Os 2 cursos particulares do Sul, que mencionam isso, também nomeiam a concepção pedagógica que assumem como, por exemplo, perspectiva “crítico-reflexiva” e “metodologia ativa”. Na primeira delas, é citada a valorização da diversidade social (mencionando a étnico-racial) e na segunda, o respeito às diversidades biopsicossociais. Sem dúvida, garantir e valorizar a diversidade no contexto educativo em que o curso se encontra é fundamental, o que pode até mesmo facilitar as discussões sobre o tema atrelado à Psicologia e tornar o debate mais consistente. No entanto, não existe uma garantia de que tal discussão ocorra, até porque nos projetos citados não há referências disso.

Enfim, o tema da diversidade humana, sexual, cultural, social e étnica está longe de ser considerado nos textos dos projetos analisados e isso pode ser um reflexo da omissão das Diretrizes Curriculares em relação ao tema.

Mais uma vez vale resgatar o que encontrei, durante a investigação, na parte mais geral das ênfases curriculares e áreas: a manutenção da hegemonia de certas práticas e saberes no momento da formação. Nesse sentido, desconsiderar a importância do tema da diversidade nos processos de formação em Psicologia é compactuar com a naturalização de um referencial

de humanidade que está posto nesses modelos hegemônicos que, conforme já mencionei, desconsideram aspectos culturais e sociais que constituem a subjetividade.

Até que seja possível integrar a diversidade humana, e até que ela se faça enriquecedora da psicologia, das ciências sociais e do plano político, a violência impera como impedimento sobre todos/as nós de nos vermos celebrados/as na diversidade que é a nossa, ao sê-lo sempre de forma reflexiva, localizada, psíquica e culturalmente descolonizada, diferenciada e legitimada (CARNEIRO, 2013, p. 45).

Por outro lado, a pequena quantidade de projetos que mencionam a diversidade e a vinculam à educação, também indica a “especialização” na abordagem do tema. A diversidade é um tema que vem sendo discutido pela área de Educação com maior frequência, especialmente também pelo viés da inclusão. A Psicologia, ao fazer interface com essa área, assume esse debate, o que, em certa medida, ajuda a compreender o silenciamento do tema em outras áreas no contexto da formação. Somado à fragilidade que o tema apresenta nesse contexto de formação, é válido dizer que a fragmentação do conhecimento pode ser extremamente nociva para as estudantes no momento da formação.

Tais reflexões também se alinham aos achados sobre o tema dos DH, quando a sua discussão nos projetos mostra-se superficial e descontextualizada, especialmente, ao perceber que nenhuma instituição do Sudeste abordou o tema da diversidade, mas foi, por outro lado, a região que mais “tocou” na temática dos DH. É implícito que, ao abordar o tema dos DH, também se considere a diversidade? Se as discussões feitas nos projetos apresentassem maior consistência, isso poderia ser relevado ainda que, se isso ocorresse, os temas apareceriam discutidos juntos!

Assim, também como no tema dos DH, a questão da diversidade, quando não pautada no momento da formação, traz um grave risco para as futuras profissionais e àquelas que oferecerão o seu trabalho: elas poderão ser potenciais perpetuadoras da discriminação e da exclusão em suas práticas. Como afirma Carneiro (2013), o respeito pela diversidade na Psicologia, como ciência e profissão, gera novas e reformuladas identidades profissionais, o que também ajuda a confirmar a ideia de que as teorias tradicionais e hegemônicas em Psicologia excluem tal discussão.

No que diz respeito à **inclusão**, as configurações por tipo de instituição e região mostram-se quase idênticas ao que foi encontrado no tema da diversidade. Inclusive, no total, o tema da inclusão aparece também em 16 projetos analisados.

Tabela 11 – Palavra-chave indireta inclusão por região e tipo de instituição

REGIÃO	CURSOS QUE CITAM A INCLUSÃO	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Sul	7	10	70
Norte	3	5	60
Centro-Oeste	2	4	50
Nordeste	3	7	42,85
Sudeste	1	9	11,11
TOTAL	16	35	45,71
TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS QUE CITAM A INCLUSÃO	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Particular	12	22	54,54
Federal	4	12	33,33
Estadual	zero	1	zero
TOTAL	16	35	45,71

Dessa forma, a maneira como o tema da inclusão é discutido nos projetos analisados apresenta-se um tanto semelhante à questão da diversidade. No entanto, outros elementos aparecem e ajudam a compreender melhor o que já foi indicado até o momento.

A inclusão em 5 instituições particulares (3 do Sul, 1 do Nordeste e outra do Sudeste) é apresentada como um elemento importante a ser considerado nos processos de ensino e aprendizagem do curso, inclusive são citados alguns dispositivos oferecidos para que isso aconteça. Vale mencionar como 1 dessas instituições do Sul aborda o tema, pois ela exemplifica bem o que também apareceu nos outros 3 projetos.

Destaca-se no texto que, a partir da “metodologia ativa”, o compromisso com a inclusão social no curso respeita “[...] as singularidades dos estudantes em suas diversidades biopsicossociais, buscando recursos e meios à atenção às necessidades especiais para dinamização dos processos de aprendizagem” (CURSO 25, p. 62). Ao assumir tal responsabilidade, em outro momento do projeto, consta a necessidade de assegurar condições mínimas de acesso e permanência no ensino superior para as pessoas portadoras de deficiência física e sensoria³⁹. E, para que isso se efetive, o curso disponibiliza equipamentos específicos, instalações físicas adequadas e até mesmo a abordagem do tema da inclusão no processo de formação. Mas, vale ressaltar que o tema tratado na disciplina que aborda a inclusão refere-se às necessidades de pessoas com deficiências.

³⁹ Tanto o termo “pessoas com necessidades especiais” como “deficiência” foi utilizado nos PPPs consultados.

Dentre os 4 projetos referidos, somente 1 deles acrescenta a preocupação do curso de Psicologia em oferecer atividades de inclusão para as pessoas da comunidade e para pessoas especiais, o que se faz presente no ensino, na pesquisa e na extensão. A mesma instituição é a única que menciona que o curso tem a intenção de “[...] promover/possibilitar educação para todos, sem distinção de raça, credo ou situação econômica” (CURSO 18, s/p). Ou seja, foi a única instituição que abordou o tema da raça ao discutir a inclusão.

Essa última compreensão remete a outra maneira como a inclusão foi citada com frequência. Trata-se da importância de abordar a temática nos cursos de formação de professores de Psicologia, em especial trazendo a questão da educação inclusiva. Tal referência aparece em 7 projetos de instituições particulares (5 do Sul, 1 do Centro-Oeste e do Norte) lembrando que, no total, 10 cursos anunciaram oferecer licenciatura.

Todos os 7 projetos que mencionam a educação inclusiva na parte da licenciatura, também citam o artigo 13 das Diretrizes Curriculares (2011) que dispõe de orientações para o projeto complementar de formação de professora de Psicologia. Em todas as instituições há o texto na íntegra, inclusive com um dos objetivos e um dos eixos estruturantes da educação inclusiva.

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

§ 2º A proposta complementar para a Formação de Professores de Psicologia deve assegurar que o curso articule conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: a) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais, que prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva; (p. 5)

Por meio do texto das Diretrizes Curriculares (2011), não é possível saber o que se entende por Educação Inclusiva. No entanto, quando pesquisei bibliografias sobre o tema, inicialmente na área da própria educação, encontrei quase exclusivamente materiais que apresentam uma população específica que é “atendida” nesta proposta: estudantes com necessidades educacionais especiais que se encontram nas classes comuns. Isso quer dizer que, embora alguns projetos não evidenciem ou especifiquem a população à qual se volta esse tipo de educação, fica subentendido que é para estudantes com aquelas características. Em um material produzido pelo Ministério da Educação (2006) existem relatos de experiências

educacionais inclusivas e todos eles se dirigem exclusivamente para essa população, e o tema é abordado em conjunto com a questão da diversidade.

Em um sentido parecido na Psicologia, quando se refere ao tema, os materiais encontrados apresentam quase sempre a mesma característica citada. É interessante, inclusive, mencionar uma das referências produzidas pelo Conselho Federal de Psicologia (2009), que aborda experiências de profissionais de Psicologia com educação inclusiva. Logo na apresentação é apontado a que público se dirige esse tipo de educação

Em relação às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, observam-se diversos entraves, desde questões conceituais e ideológicas e a insistência na hierarquização das capacidades até a falta de investimento na estrutura das escolas e na formação dos docentes, preparando-os para o trato com a diversidade e a singularidade da educação de alunos.

Com esta publicação, reafirmamos a defesa de uma Educação verdadeiramente inclusiva, que tenha como referência aqueles que têm sido reiteradamente excluídos dos sistemas de ensino — negros, meninas, homossexuais, índios, populações em situação de rua, adolescentes autores de ato infracional, crianças e jovens com dificuldades no processo de escolarização vinculadas ou não a causas orgânicas, superdotados/altas habilidades. (CFP, 2009, p. 11).

No entanto, nenhum capítulo do material traz experiências profissionais que se vinculem com o que consta na apresentação, a não ser na questão da dificuldade de aprendizagem. Os textos discutem a inclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, pessoas com sofrimento psíquico, crianças hospitalizadas e somente 1 texto aborda a inclusão de crianças abrigadas, mas sem nenhum recorte de raça ou gênero, por exemplo. Existe uma ampliação do discurso no âmbito da Psicologia, mas o foco se mantém na deficiência, no que falta, na patologia ou no doente.

Outro material importante também produzido pelo CFP (2013) é o livro de “Referências técnicas de atuação de psicólogas (os) na educação básica”. Ele traz um item sobre o trabalho da profissional na educação inclusiva. Há uma discussão sobre a necessidade das práticas se distanciarem da intervenção clínica e individual para uma atuação que tenha referências no contexto, no grupo e na instituição em que a criança ou adolescente deficiente esteja inserido.

Com relação aos projetos, tanto na primeira referência ao tema — que menciona a importância da inclusão na própria dinâmica do curso — como também no texto da licenciatura, a população visada para a inclusão, grande parte das vezes, é a mesma: pessoas

com necessidades educativas especiais ou também chamadas de crianças ou adolescentes com deficiência. Como se isso não bastasse, na outra parte da relação nesse processo de inclusão, nos 2 exemplos citados, cita-se a professora ou a estudante da licenciatura, mas não a profissional de Psicologia.

Afirmo, então, que a atenção maior que se dá em relação ao tema da inclusão nos projetos restringe-se à licenciatura. Novamente, assim como no tema dos DH, há um reflexo nos PPPs das Diretrizes Curriculares, que se restringiu à formação de professora em Psicologia.

Existe uma portaria do Ministério da Educação e do Desporto (nº 1.793 de dezembro de 1994) que “[...] recomenda a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais”, inclusive, o artigo 1 sugere a inclusão de uma disciplina que aborde a integração no contexto educativo da pessoa portadora de necessidades especiais nos cursos de Psicologia, Pedagogia e outras licenciaturas. Segundo tal portaria, tanto a formação em Psicologia como em licenciatura em Psicologia devem incluir o tema nos processos de formação.

Um projeto de uma faculdade particular do Norte reconhece que o campo da educação se apresenta como uma possibilidade para a Psicologia, podendo a profissional atuar “[...] na assessoria aos programas de inclusão de pessoas com deficiência; na educação especial [...]” (CURSO 26, p. 11). Ou seja, o discurso não adentra nesse processo de formação, mas reconhece ser essa seara uma possibilidade de atuação profissional.

Nesse sentido, o assunto educação ainda se mantém restrito a esse campo de atuação (acessibilidade a portadores de necessidades especiais), assim como o tema da diversidade. Emprestados os parâmetros de normalidade advindos da Medicina, a Psicologia contribui para a Educação, de certa forma, definindo quem são os “diferentes” a partir do déficit. No início do século XX, como já citei em outro momento, no contexto brasileiro, a Psicologia, a Educação e a Medicina aliaram-se para a construção de um projeto de nação e a escola passou a ser um lugar em que os parâmetros de normalidade solidificaram-se (DINIZ, 2008).

De acordo com Brandão (2004), no campo educacional, a Psicologia em sua história, especialmente no Brasil, buscou justificar as deficiências por meio da diferença

individual, eximindo-se de discutir as relações entre sujeito e sociedade. Isso trouxe à tona uma visão que revela a independência da pessoa no que diz respeito à realidade social, escamoteando, com isso, as contradições que estão presentes nesta relação. Tais compreensões vêm revestidas do discurso positivista (aquele que considera a neutralidade científica) e prezam pela manutenção da estrutura social.

Se continuarmos explicitando os nexos que ligam a Psicologia, a Educação e os parâmetros de normalidade que refletem nos processos de inclusão, inevitavelmente, esbarraremos no campo da Psicometria, considerada uma atividade exclusiva da Psicologia. Problematicar a Psicometria é urgente. No entanto, por se constituir como uma prática exclusiva da Psicologia, há uma ameaça de prejuízo a uma importante referência de atuação, sobretudo quando se tem uma formação que valoriza predominantemente a técnica (PATTO, 2000).

Mais uma vez, então, a ideologia mistura-se à ciência, pois é justamente no terreno mais “fértil” que o discurso da inclusão se instala: a educação a partir do viés da Psicometria. Brandão (2004) alerta que a utilização de técnicas psicológicas com finalidades de adaptação à própria realidade presta-se ao controle social e à dominação.

De antemão é importante frisar que esse é um campo da Psicologia em que historicamente desconsideram-se aspectos sociais e culturais na constituição da subjetividade. Ao contrário disso, como afirma Patto (2000), a tradição psicométrica, no contexto da educação, ajuda a justificar cientificamente as desigualdades e, conseqüentemente, a exclusão, por meio de explicações que se reduzem ao plano das diferenças individuais.

Todos que frequentam o espaço educacional sabem que essa [exames de especialistas sobretudo de médicos e psicólogos] é a forma privilegiada de presença da Psicologia nas escolas, presença poderosa que se faz por meio de práticas de diagnóstico de aparência neutra, mas que na verdade justificam a desigualdade social em termos de dons e méritos pessoais, hereditários ou não [...] (PATTO, 2000, p.192).

Nesse contexto, a transformação social não tem sentido, já que as contradições não são reveladas. A intenção não é desconsiderar o valor da técnica na prática psicológica, mas refletir criticamente a respeito do fato de que elas encerram o desenvolvimento e emancipação humana na adaptação e o viés da igualdade se dá a partir de uma perspectiva que desumaniza ao desconsiderar as diferenças (BRANDÃO, 2004).

Tais ligações ajudam a compreender a unilateralidade da visão da Psicologia nos discursos dos projetos analisados quanto à questão da inclusão. As alianças entre Psicologia, Medicina e Educação não são de hoje, como pôde ser visto, e elas se mantêm atualizadas. Mas ainda assim vale questionar por que somente a inclusão nas classes comuns é pensada para as estudantes com necessidades educacionais especiais. Tal questionamento caberia tanto para a área da Psicologia, como também para a Educação. Exclusivamente para a Psicologia, no âmbito da formação, cabe também perguntar se as pessoas com necessidades especiais não precisam ser incluídas em outros espaços, além do educacional?

Sem dúvida, o tema da inclusão é muito mais amplo do que foi encontrado nos textos dos projetos analisados, o que, na realidade, também indica a fragmentação do conhecimento psicológico no contexto da formação. Se o tema da diversidade apresentou uma “especialização” ao ser tratado nos projetos, o da inclusão, além disso, apresenta outro agravante, a circunscrição da população que deve ser alvo dos processos de inclusão. Trata-se, então, de excluir, da pauta da formação, outros excluídos e seus processos que não são referenciados nos projetos analisados. A inclusão começou a ser discutida, mas com um viés significativamente restritivo.

O tema da inclusão, então, mostra-se como a única necessidade social apontada pelos cursos de formação que tiveram seus projetos analisados, ainda que o texto das Diretrizes mencione tais termos no plural: ‘necessidades sociais’. A palavra-chave justiça social, por exemplo, não apareceu em nenhum projeto, por isso, não se tornou um tema de discussão. Nesse sentido, não se mostra como uma necessidade social reconhecida nos textos analisados. Pelo tema da inclusão aparecer no texto das Diretrizes, em especial na formação de professoras, é possível perceber a importância das mesmas nas produções discursivas dos PPPs.

É necessário, então, mais uma vez retomar as Diretrizes Curriculares (2011, p. 1), inclusive em um item já comentado do artigo 3, em que a formação em Psicologia deve estar comprometida com a “V) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos [...]”. Se por um lado as necessidades sociais precisam ser consideradas no momento da atuação, por outro deve haver a garantia da “IV) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País [...]”, não havendo um momento específico para a realização de tais discussões, assim como é apresentado no item e.

Se a inclusão é uma necessidade social reconhecida, a **exclusão** é um fenômeno social mais próximo que poderia ser discutido e reconhecido nos processos de formação. Após a inclusão, o tema que mais apareceu nos textos dos projetos foi a exclusão, ainda que a quantidade de projetos seja significativamente menor quando comparada às menções de inclusão. O tema da exclusão apareceu somente em 8 projetos analisados.

Tabela 12 – Palavra-chave indireta exclusão por região e tipo de instituição

REGIÃO	CURSOS QUE CITAM A EXCLUSÃO	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Norte	3	5	60
Centro-Oeste	2	4	50
Sudeste	2	9	22,22
Nordeste	1	7	14,28
Sul	zero	10	zero
TOTAL	8	35	22,85
TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS QUE CITAM A EXCLUSÃO	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Federal	4	12	33,33
Particular	4	22	18,18
Estadual	zero	1	zero
TOTAL	8	35	22,85

No entanto, a lógica citada não é tão válida quando se torna evidente que não necessariamente os projetos que abordaram a inclusão foram os que também se referiam à exclusão. A região Sul foi a que mais apresentou o tema da inclusão em seus projetos e por outro lado, nenhuma instituição mencionou o tema da exclusão. É interessante notar que somente 3 textos possuem uma discussão que abrange a inclusão e exclusão mas, como apresento adiante, sem conexões coerentes. Vale dizer que 2 dos projetos que fazem isso são de licenciatura em Psicologia – em 1 deles consta referência das Diretrizes Curriculares de Pedagogia – e o outro, de formação em Psicologia .

Em um dos 3 projetos, especificamente o de uma universidade federal – que não contempla a licenciatura – a abordagem ocorre numa perspectiva da profissão e não da formação. Há um reconhecimento de que a exclusão social é um problema do contexto que vivemos e a profissional de Psicologia – especificamente no campo da saúde – tem o papel de resolver ou, pelo menos, minimizar situações como essa.

Se a ligação entre os temas (inclusão e exclusão) fosse percebida, os processos de exclusão referidos estariam mais voltados ao contexto da educação e às pessoas portadoras de necessidades especiais, mas isso não aconteceu. Os outros 2 projetos de instituições

particulares apresentam no texto vínculo entre a educação – mais especificamente no contexto da licenciatura – e a exclusão, mas somente 1 identifica os tipos, sendo uma delas a étnico-racial. No entanto, não existem referências à população excluída, como apareceu na discussão sobre a inclusão. Em ambos, há um compromisso de formar docentes de Psicologia que saibam reconhecer e identificar problemas socioculturais e educacionais e também que sejam capazes de propor soluções que contribuam para a superação da exclusão social.

Competências e habilidades específicas c) Reconhecer e identificar problemas sócio-culturais e educacionais, propondo soluções criativas às questões da qualidade do ensino que visem superar a exclusão social; (CURSO 2, p. 71).

Perfil do egresso: Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (CURSO 16, p. 20).

Os 2 mantêm uma semelhança no conteúdo citado sobre o assunto, no entanto, é interessante notar que em um dos projetos há menção e citações literais de alguns trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005) e somente nele aparece além da exclusão social, a superação das exclusões étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas. No outro projeto, apesar do texto não conter menção às Diretrizes de Pedagogia, aproxima-se significativamente do conteúdo da mesma, mas há uma supressão dos diferentes tipos de exclusão que aparecem nas Diretrizes. Por que desconsiderar os diversos tipos de exclusão? Assim como relato a seguir, a exclusão é tratada de maneira generalizada nos projetos.

Outra questão que também apareceu com frequência nos textos de formação em Psicologia são as formas de “lidar” com a situação de exclusão. Além dos 3 textos citados até o momento, outros 3 também incluem a temática da exclusão nos processos de formação, mencionando uma formação comprometida com a “minimização”, o “combate”, a “superação” ou também o “enfrentamento” da exclusão social.

Inclusive, 1 desses projetos aponta as políticas públicas como *locus* de discussão da temática de exclusão. Nas competências gerais que são desenvolvidas nos processos de formação, a partir das ênfases oferecidas, é previsto

Atenção às políticas públicas: o currículo do curso contemplará os princípios que regem tais políticas, apresentando ferramentas que potencialmente podem enfrentar os processos de exclusão social vividos por parcelas significativas da população (CURSO 31, p. 76).

Seriam essas perspectivas mais pragmáticas para lidar com a exclusão? Acredito que seja importante tecer algumas considerações para compreender melhor a questão. A exclusão é um tema extremamente complexo e contraditório. Para compreendê-la é preciso considerar a dialética exclusão/inclusão, que faz parte da manutenção da ordem social da desigualdade. De acordo com Sawaia (2001a), a sociedade modifica-se na passagem da exclusão para inclusão, no entanto, o sistema social inclui para continuar excluindo. Nesse sentido, a superação da exclusão ou mesmo da inclusão, nesse sistema social em que vivemos, pode ser uma quimera.

No neoliberalismo, o progresso só é possível se ocorrer competitividade. No entanto, ela exige a exclusão de muitos e garante o privilégio de poucos, gerando a desigualdade. Os privilegiados são os pertencentes ao grupo da “normalidade” e os excluídos passam a ser vistos como parasitas (GUARESCHI, 2001).

Os lugares já estão garantidos de antemão, ainda que todos se esforcem para tal. As condições são historicamente desiguais. Por isso, competir nessa situação, é ter lugares demarcados previamente para os que “ganham” e os que “perdem”.

Para Guareschi (2001), a legitimação da exclusão se dá por meio da culpabilização em relação ao sujeito que não se esforçou o suficiente. A culpa é do indivíduo que é visto como fracassado. Há uma individualização do social. Ou melhor, segundo essa concepção, o social não existe. O culpado nunca será o sistema, que se alimenta com esse “jogo”, mas sim a pessoa.

E, ainda nessa linha de raciocínio, se a competição é alimentada e os lugares são demarcados de antemão, há também uma predominância de interesses de determinado grupo para estar nas posições de poder e prestígio nas instituições que são, majoritariamente, ocupados pelo mesmo perfil uniforme e homogêneo há séculos. As justificativas mudam, as manobras ideológicas “atualizam-se”, mas o privilégio se mantém nas mãos de poucos.

Para elucidar a complexidade do tema e suas contradições, vale citar uma situação, significativamente comum em escolas, que presenciei recentemente, inclusive em uma escola “referência” de inclusão no município. Estive presente na entrega de diplomas da referida instituição, acompanhando uma amiga e seu filho que ali estuda. Após diversas formalidades, a diretora da escola solicitou a presença das (os) professoras (es) com a cor da pele branca e cabelos lisos⁴⁰ no palco para que pudessem cumprimentar e entregar uma homenagem às (aos) melhores estudantes de cada turma.

Todos os estudantes escolhidos pelas (os) professoras (es) eram do sexo masculino, também com a cor da pele branca e cabelos lisos⁴¹. Ao final desse acontecimento, a diretora fez questão de frisar que aquele era o primeiro ano em que não havia meninas, pois quase sempre elas eram a maioria. De que maneira a Psicologia, como ciência e profissão, pode entender tal situação?

Os processos de incluir e excluir já se colocam em movimento quando é proposta uma prática como essa, de competição, ainda mais quando as condições oferecidas para todas não são as mesmas. Obviamente, a cena que presenciei pode ter sido diferente em anos anteriores, no entanto, ela é extremamente emblemática ainda mais se retornarmos ao que me referi, quanto à diversidade, anteriormente. Quando mencionei que o padrão de normalidade naturalizado é do homem branco e heterossexual.

Se isso acontece no contexto da educação, as referências que adentram o “chão da escola”, invariavelmente, são as mesmas. A alusão à humanidade é concedida aos brancos e de sub-humanidade aos negros. Isso porque as instituições educacionais insistem em levar adiante a história da população negra escrava, no sentido de inculcar a ideia de que essa era a sua única possibilidade de existência, já que são portadores de uma natureza “submissa” e “docilizada”. Como uma criança negra pode reagir a esses referenciais? É importante ressaltar que tais padrões não são exclusivos do campo da educação, mas se tratam referências institucionalizadas que são massivamente veiculadas pela grande mídia brasileira.

Não se ver reconhecida positivamente nos conteúdos escolares traz graves desdobramentos para a identidade da criança negra e também para o seu “rendimento” escolar. Assim se forma um círculo vicioso, em que o educador, diante desses referenciais,

⁴⁰ Não tenho como afirmar que são brancos, pois isso depende de uma auto-declaração.

⁴¹ Idem 38.

não percebe a presença da criança na sala de aula. A vivência da meritocracia já é lançada desde muito cedo para as crianças na idade escolar.

A exclusão não é somente simbólica, mas também concreta, pois muitas vezes, as crianças e adolescentes negras são desassistidas nesse contexto, especialmente pelos educadores que põem em movimento o racismo institucional. Tanto a Educação como a Psicologia não reconhecem os processos de exclusão que são realizados no próprio ambiente escolar, quando as crianças/adolescentes já estão inseridas nesse contexto. Isso, conseqüentemente, deve adentrar nas discussões sobre formação, pois não há um reconhecimento de tal situação.

A pesquisa realizada por Ziviani (2014), em uma escola pública em Minas Gerais, conclui que grande parte dos docentes brancos tinha uma prática racista e reacionária voltada ao grupo de estudantes que era, majoritariamente, do sexo masculino e negro. Eles faziam parte de um projeto municipal, pois apresentavam problemas com leitura e escrita. O grupo participou desse projeto que se tornou um espaço de segregação racial e de gênero na própria escola. De acordo com a autora, o grupo de professores se sentiu ameaçado pela presença dos estudantes negros, o que as levou a tomar atitudes que mais uma vez os oprimiam.

[...] constructos e estigmas acerca do conhecimento produzido pelo estudante negro no ambiente escolar, quando o outro, em geral quem nega é o branco, não podem deixar de ser pensados como determinações do grupo branco que reluta em reconhecer o empoderamento do grupo de estudantes negros, à medida que se apropriam da leitura e da escrita, que é quando lhes aumenta a argumentação e o enfrentamento no universo de contradições apresentadas pela escola (ZIVIANI, 2014, p. 82).

A especificidade desse tipo de exclusão nos convoca a refletir sobre questões ligadas ao privilégio e à branquitude. O referencial de humanidade exclusivo de uma pequena parcela da população e a manutenção disso são constantemente repostos quando a população branca não assume sua contribuição para a desigualdade racial existente no País. E trazer à tona as dimensões dos privilégios de tal grupo pode desestruturar relações de poder e subordinação que são mantidas há séculos. Nesse sentido, o medo do que é considerado “diferente” ou “anormal” também entra em cena, ajustando ainda mais o aparato ideológico do racismo e mantendo a exclusão (BENTO, 2012).

A discussão em torno da desigualdade racial que existe no Brasil precisa, então, ser pensada a partir das relações e não mais somente com o foco na população negra, o que

também ajuda a compreender a neutralidade que as pessoas brancas sempre tiveram em relação à identidade racial.

É fato que existe política pública que garante a entrada e permanência de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, assim como também é real que há Políticas de Ações Afirmativas (PAA) que garantem outras formas de lidar com elementos e constituições do povo africano e afro-brasileiro para além da questão da escravidão. Por que então existem diferenças na prática?

Como uma escola, referência em inclusão, pode excluir? São exatamente essas as contradições e a complexidade que se colocam em movimento nos processos dialéticos de exclusão e inclusão. Essa situação não é exclusiva de escolas, mas se faz presente em todas as esferas da vida social, como já mencionei. Se tais compreensões não antecederem a “lida” na prática com esses processos, tranquilamente perdem-se tais elementos contraditórios que compõem os processos de exclusão.

Com isso, discursos sobre exclusão, como os que aparecem nos textos dos projetos, mostram-se frágeis e arriscados. Como formar profissionais capazes de compreender e buscar formas superar a exclusão social neste contexto? Se, por um lado, as Diretrizes, como já apontei anteriormente, denotam a necessidade de uma compreensão crítica dos fenômenos sociais, por outro, os textos dos projetos indicam, especialmente no que diz respeito à exclusão, que o tema é tratado na prática de maneira mais pragmática.

Portanto, nenhum dos projetos que analisei apresenta uma continuidade ou uma conexão entre os temas da exclusão e inclusão, ainda que ambos apareçam no mesmo texto. Os discursos de inclusão podem forjar a complexidade dos processos de exclusão a partir de sua especialização; o que em contrapartida, no que se refere à exclusão, as especificidades deixam de existir. As instituições da região Sul indicam tais fragilidades, pois são mencionados, na grande maioria dos projetos, os temas da inclusão e da diversidade e, por outro lado, nenhum projeto da região aborda a exclusão.

Sem dúvida, se naturalizamos a exclusão de alguns segmentos, o que é muito comum, acreditaremos que a inclusão está feita e quiçá a exclusão superada ou também combatida. Sawaia (2001a) nos lembra que a exclusão é cruel, e a visão que se tem do futuro é de causar medo. A autora insiste em se descolar de uma visão romântica com um final feliz,

mas, por outro lado, afirma a necessidade de refletirmos como a sociedade opera sobre o indivíduo, considerando que essa imposição não é absoluta. É nas brechas que ocorrem os processos de conscientização das inúmeras contradições.

Se a exclusão faz sofrer, nesse sentido, ela é um “[...] descompromisso político com o sofrimento do outro” (SAWAIA, 2001a, p.8). De todos os temas discutidos e apresentados até o momento, a exclusão é o primeiro deles que apresenta um vínculo mais próximo com a questão do sofrimento, especialmente quando nos encontramos no terreno da Psicologia. Ainda no campo das contradições, Sawaia (2001a) afirma que não é possível pensar tal temática numa perspectiva reducionista, que tende a considerar somente o coletivo ou o individual e, também, o subjetivo ou o objetivo. A exclusão é um impedimento que pode ocorrer em qualquer esfera da vida social, é também uma experiência que envolve o “eu” com sentimentos e significados.

Dos exemplos que trouxe até o momento da discussão, vale os questionamentos: Quais as repercussões na subjetividade da criança negra diante da exclusão que vive no contexto escolar?; Quais as repercussões na subjetividade de uma pessoa negra que vai procurar uma profissional de Psicologia em função do sofrimento causado pelo racismo e tal demanda é desconsiderada pela profissional? Embora essa compreensão seja significativamente importante para a Psicologia e, conseqüentemente, para a formação, somente 1 desses projetos menciona o desafio de formar profissionais que, além de combaterem a exclusão, levem em consideração as repercussões da exclusão e também da desigualdade na subjetividade.

Olhar a exclusão a partir da subjetividade é também desalojar a pessoa do anonimato. É recuperar a pessoa sem negar a dimensão coletiva e reconhecer que origem do sofrimento em decorrência da exclusão não é individual, mas constituída nas relações demarcadas socialmente. O sofrimento afeta a alma e o corpo “[...] que é matéria biológica, emocional e social, tanto que sua morte não é só biológica, falência dos órgãos, mas social e ética” (SAWAIA, 2001B, p. 103).

Fanon (2008) narra, a partir de sua experiência, como seu corpo negro é percebido por si mesmo e pelo outro nas relações mediadas pela ideologia racista. Se o corpo negro, que passa pelo crivo do branco, é indesejado na situação de racismo e na perspectiva da exclusão social, então ele é sentido como fonte de incertezas. Por um lado, o corpo é negado como

forma de conhecer a si mesmo e, por outro, ele é repellido na relação com o outro. O sentimento é de inexistência e a vontade de se suicidar se coloca como possibilidade.

Ao ser repellido, por exemplo, no assento de um ônibus, em que as pessoas sentam a dois ou três bancos de distância do homem negro, há um desejo de não ser percebido pelo olhar do branco que é um critério quando o assunto é exclusão. E a subjetividade do branco, neste contexto, como se constitui? Nós brancos não nos percebemos como promotores de exclusão. Ao contrário, acreditamos que nossas teorias e práticas são capazes de mudar situações como essas ao promover ações inclusivas num contexto aparentemente menos ameaçador, ainda que isso não seja conscientemente afirmado. Se a inclusão tem um destinatário, por que a exclusão não tem um remetente? Não falar da subjetividade do algoz, nomeando-o, é ser conivente com práticas excludentes e, portanto, racistas.

Desvinculando-se de uma perspectiva pragmática, do viés do combate, outro curso federal do Sudeste explicita, em um de seus eixos estruturantes, como o tema da exclusão é trabalhado em um dos módulos. O debate sobre o tema vem aliado a outros que se ligam diretamente, como por exemplo: preconceito, discriminação, Direitos Humanos e também questões de raça, gênero e geracional. Foi o único curso que explicitou a existência dos vínculos da exclusão com outras temáticas.

Assim como já discuti no tema dos Direitos Humanos, vale mais uma vez ressaltar a problemática que se coloca quando o tema da exclusão não é reconhecido e, muito menos, refletido nos processos de formação. Novamente, os discursos encontrados sobre exclusão reduzem-na a uma perspectiva mais pragmática e tal compreensão, como já apontei, camufla a complexidade do tema, naturalizando diferentes formas de exclusão, que vão ao encontro da uniformidade dos discursos de inclusão. A consequência mais óbvia disso é a manutenção do *status quo* e a convivência das futuras profissionais que, por vezes, poderão reproduzir a exclusão em suas práticas.

Lidar com a exclusão na prática é muito importante, mas tomá-la somente a partir desse viés, como apareceu nos projetos, é significativamente arriscado. Mais uma vez vale refletir, assim como o fiz na ocasião da discussão das áreas dos cursos de Psicologia, se antes a ideologia manifestava-se escamoteando as contradições e nos oferecendo algo ilusório, hoje ela nos adapta a elas. Se o tema da exclusão, que carrega potencialmente diferentes contradições, é visto exclusivamente de maneira pragmática e não reflexiva, e a inclusão é

legitimada nos discursos a partir de uma da especialidade (a educação especial), a adaptação ao jogo das desigualdades está posta.

Outro tema que também apareceu nos textos dos PPPs analisados, na mesma quantidade que exclusão, foi o da **desigualdade**, ainda que os sentidos atribuídos a este sejam diferentes daquele. Chama a atenção as características em relação ao tema da desigualdade, no que diz respeito ao tipo de instituição e região ser muito semelhante ao que apareceu na ênfase social ou psicossocial. As instituições do Nordeste foram aquelas que mais abordaram o tema e a região Sul, novamente, foi a que menos mencionou. Assim como na temática da exclusão, comparado com as instituições particulares, as universidades federais abordaram mais vezes o tema da desigualdade.

Tabela 13 – Palavra-chave indireta desigualdade por região e tipo de instituição

REGIÃO	CURSOS QUE CITAM A DESIGUALDADE	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Nordeste	3	7	42,85
Norte	2	5	40
Centro-Oeste	1	4	25
Sudeste	1	9	11,11
Sul	1	10	10
TOTAL	8	35	22,85
TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS QUE CITAM A DSEIGUALDADE	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Federal	4	12	33,33
Particular	4	22	18,18
Estadual	zero	1	zero
TOTAL	8	35	22,85

É interessante notar logo de início como 2 universidades⁴² federais do Nordeste reconhecem as peculiaridades da região que se caracterizam pela pobreza e desigualdade social elevada. Em ambos os textos há um reconhecimento de que a formação em Psicologia no Brasil apresenta dificuldades para lidar com tais peculiaridades. Inclusive, em um dos cursos, é mencionado que oferece “[...] limitadas alternativas de ação que se revertam em benefício da maioria da população” (CURSO 11, p. 7) e no projeto do outro consta que o curso deverá dispor de alternativas de ação que sejam revertidas em benefício da maioria da população. De qualquer maneira, ambos declaram que a formação e os serviços prestados para

⁴² Trata-se da mesma universidade, mas em campus distintos e PPPs também diferentes.

a comunidade não atendem às demandas específicas da população, especialmente ligadas à desigualdade.

Ainda que os temas da desigualdade e da exclusão sejam significativamente próximos, a única universidade que tratou das questões como interligadas também colocou como desafio oferecer uma formação profissional que esteja comprometida em lidar com tais temáticas e as repercussões destas na subjetividade.

Os 3 projetos citados de universidades federais apontam que o contato com essa demanda social no contexto da formação em Psicologia impele à necessidade de uma revisão do que se oferecia até então, pois era uma oferta limitada. Em meio aos discursos “ajustados” às “novas” demandas sociais, significativamente frágeis e contraditórios, timidamente, existem outros que indicam a necessidade de mudança e que, de certa forma, sinalizam a importância do momento transitório que a formação em Psicologia necessita experimentar. Não se dorme “descobrimo” a desigualdade social e no dia seguinte acorda-se sabendo “combatê-la”, sobretudo quando não foi “descoberta” a justiça.

Partir direto para o viés da prática e da ação seria mais consistente, se tais demandas fossem familiares para os cursos de formação em Psicologia. Mas não é o caso, ao contrário, essa situação ainda está distante de ser uma realidade comum. A desigualdade social no Brasil não é nada recente. No entanto ela se tornou visível para a Psicologia, inicialmente, fora do âmbito da formação, assim como consta em um dos PPPs de 1 universidade federal do Centro-Oeste

O processo de redemocratização do país, a mundialização do capital e o surgimento de movimentos de defesas dos direitos humanos, produziram-se as condições para um repensar das teorias e práticas psicológicas. Neste período de mudança, observou-se uma importante atuação política dos profissionais de psicologia, principalmente por intermédio de suas entidades profissionais, como os sindicatos, Conselhos e associações. Em decorrência disso, os Conselhos Regionais e o Conselho Federal de Psicologia fizeram a denúncia dos conteúdos excessivamente técnicos, da formação do psicólogo, defendendo uma Universidade mais sintonizada com a realidade da população brasileira. Nesta perspectiva, lutaram por incluir em seus cursos uma discussão acerca da relação entre Homem e Sociedade, entre sofrimento psíquico e desigualdades sociais; [...] (CURSO 15, p.6).

Outro curso, ao abordar o tema da desigualdade social, menciona que essa demanda abre novas possibilidades de atuação para as profissionais de Psicologia e não destaca, em nenhum outro momento, que isso deve fazer parte dos processos de formação do próprio curso. Em outras palavras, o tema da desigualdade social se constitui importante para

a Psicologia exclusivamente na prática profissional. Há também, em outro projeto de um curso particular do Sul, menções constantes ao tema dos DH e ao aumento dos índices de desigualdades sociais no país, sem associar este último à Psicologia e nem mesmo à própria formação.

Por outro lado, ainda que nenhum projeto investigado tenha mencionado a temática da justiça social, 1 dos textos de uma instituição particular do Nordeste sinaliza a importância da formação, a partir de valores éticos, para a construção de uma sociedade menos desigual. Nos objetivos do curso citado é: “Formar psicólogos a partir de valores éticos e humanistas, com competências amplas. Cidadãos que atuem como agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual [...]” (CURSO 9, p. 20).

É na ética que podemos dialogar com a justiça e com a própria violência, assim como já aponte na discussão sobre DH. Para isso, é inevitável que o trânsito se intensifique nos campos da Filosofia e da História que “[...] nos oferecem condições para avaliarmos criticamente a sociedade em que vivemos e nos orientamos eticamente nela”. Se as habilidades e competências que os cursos se empenham em desenvolver não estiverem ética e politicamente orientadas, elas se tornam esvaziadas, sem valor (RAMOS, 2012, p. 163).

A formação ética é importante, a política também quando o tema é a desigualdade. Dessa forma, outro projeto de um curso particular do Sudeste expõe que, para lidar com a desigualdade social, é necessário formar para cidadania, o que inclui a esfera política e pública que por tanto tempo foi desconsiderada pela Psicologia.

Na esfera pública vem à tona o que até então estava “resguardado” na esfera privada. É nela que ocorre a partilha de perspectivas a respeito de um mesmo objeto. A diversidade está localizada nesse âmbito, chamado por Arendt (1995) de mundo comum, pois é aí que nos encontramos uns com os outros. A destruição do mundo comum ocorre “[...] nas condições de isolamento radical, no qual ninguém mais pode concordar com ninguém [...]” ou “[...] onde vemos todos passarem subitamente a se comportar como se fossem membros de uma única família, cada um a manipular e prolongar a perspectiva do vizinho” (ARENDT, 1995, p. 67).

O artigo 3 das Diretrizes Curriculares (2011, p.1), menciona os princípios e compromissos que a formação deve assegurar: “V – compreensão crítica dos fenômenos

sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão”. A formação em Psicologia precisa comprometer-se também com a cidadania, a qual só ocorre no contexto da partilha, das relações e na esfera pública. Então, compreender processos de exclusão, de desigualdade social e o próprio racismo é fundamental para a formação de psicólogas cidadãs.

Mas de que maneira isso se torna possível em uma ciência e profissão fundamentadas no liberalismo e no positivismo no contexto brasileiro? A experiência do individualismo, a competição, a incapacidade para o trabalho coletivo são elementos que fazem parte do cotidiano da grande maioria das IES. A educação, no âmbito universitário, hoje é exclusivamente voltada para o trabalho, transmissão de técnicas e apropriação de conhecimentos utilitários que sejam suficientes para responder às mudanças tecnológicas no contexto produtivo. Se antes o trabalho era somente exercido a partir do uso da força física, agora ele é também intelectual resultado de uma formação especializada (SANTOS, 1995).

Como é possível pensar na cidadania se a formação ainda é significativamente atravessada por discursos ideológicos que se atualizam de tempos em tempos? Historicamente, a Psicologia se prestou a servir aos interesses da elite, assim como também a própria universidade ainda o faz. Poucos espaços existem para enxergar nas brechas as contradições. Torna-se um desafio de fato abordar a questão da desigualdade nesse contexto, e se quisermos pensar de maneira mais específica no tema das relações raciais, é necessário levar em conta o grande contingente de estudantes brancas que cursam Psicologia e carregam suas dimensões de privilégios.

A título de exemplo, é válido mencionar uma área bastante tradicional da Psicologia, a organizacional, em que os atravessamentos da ideologia racista e da manutenção de privilégio refletem em desigualdades nas rendas da população branca e negra no Brasil, o que se relaciona com as características da ocupação e a remuneração. A população negra ainda se encontra em ocupações mais precárias, com menor remuneração e é a mais prejudicada com a desocupação (IBGE, 2015).

Como afirma Bento (2000), a discriminação já ocorre logo no momento do recrutamento e seleção quando se tem estabelecido no imaginário social que existe um lugar específico que negros (as) ocupam em uma empresa. Sem dúvida, os critérios que estabelecem esse lugar não constam em nenhum manual ou livro, mas é amplamente

disseminado pelas empresas, sindicatos e Estado. Em uma pesquisa com trabalhadoras negras, Bento (2000, p. 301) menciona

que são alijadas de posições que implicam em visibilidade dentro e fora da empresa;
que ficam durante muitos anos na mesma função, chegando a preparar seus chefes e não são promovidas;
que muitas vezes desenvolvem a mesma função que seus colegas brancos, porém têm cargos e salários inferiores;
que muitas vezes tem o mesmo cargo e salário que seus colegas brancos, mas não podem desenvolver atividades inerentes ao cargo que exigem contato com o público, planejamento ou comendo;
que quando estão em posição de destaque dentro da empresa, não são respeitadas por pares superiores, subordinados e usuários e nem podem usufruir de benefícios inerentes ao cargo.

Abordar o tema da desigualdade racial no contexto das organizações ainda se mostra como uma problemática, mesmo que estejamos passando por processos de mudanças e reestruturações em decorrência da própria globalização e as profissionais de Psicologia que atuam nessa área são fundamentais na mediação entre instituição e trabalhador (CREPOP, 2013).

Dessa forma, como ficam tais situações – quase sempre naturalizadas e, portanto, não discutidas – num processo de formação, especificamente, em disciplinas de organizações e do trabalho? Ou mesmo em temas ligados à orientação profissional?

O tema da desigualdade e até mesmo da exclusão esbarram no âmbito pessoal das estudantes que necessitam se perceber nas tramas sociais, e, a partir daí, estabelecer processos de negociações na esfera pública. Se reconhecer privilegiado é fundamental para a compreensão da desigualdade seja ela qual for. No entanto, é sempre mais fácil perceber as mazelas do grupo com o que a pessoa se identifica e, por vezes, até reclama de injustiça.

A explicação desses vieses refere-se à força da necessidade do pertencimento social: o engajamento e a implicação emocional com relação ao grupo ao qual pertencemos conduzem a nele investir sua própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se assim ligada àquela que temos de nosso grupo, o que nos conduz a defendermos os valores dele. A proteção do nós incitaria, portanto, a diferenciar e, em seguida, a excluir aqueles que não estão nele (JODELET, 2001, p. 61).

Sem dúvida, num contexto em que a maioria é branca e do sexo feminino, como já mencionado de acordo com os dados do ENADE, é mais rápido o reconhecimento da desigualdade de gênero do que de raça. É imprescindível viabilizar experiências na formação

em Psicologia que convoquem as participantes desse processo a dialogar sobre essas questões, pois nesse contexto também se é cidadã. As regulações sociais a que estamos submetidos se fazem presentes em qualquer contexto, as IES sem dúvida não estão livres disso. Se a estudante vivencia a cidadania no contexto de formação, o exercício profissional pode ser uma continuidade disso. Ou também, se sou cidadã, preciso oferecer condições para que os outros sejam.

Nesse sentido, não se ensina a cidadania, mas, para Arendt (1995), asseguram-se certas condições para que as pessoas possam intervir na realidade material e simbólica por meio da ação e da palavra, ainda que isso ocorra num contexto opressivo. A cidadania só é vivida, e até mesmo compreendida, na esfera pública quando existirem revezamento de vozes que, na formação, quase sempre se dá de maneira uníssona. A naturalização e hegemonia de certos saberes passam a ser questionados, especialmente, no contexto da formação.

A cidadania, então, ocorre somente em espaços de relação, no mundo comum, em que também precisa acontecer a igualdade política. A invisibilidade política gera sofrimento e de fato o que temos na modernidade é “[...] ao invés da ação, a sociedade espera de cada um de seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a <<normalizar>> os seus membros, a fazê-los <<comportarem-se>>, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada” (ARENDT, 1995, p. 67).

Se a sociedade espera a “normatização” em vez da iniciativa, a Psicologia enquanto ciência e profissão lança mão de teorias e práticas que corroboram com isso, assim como já mencionei em diversos momentos dessa discussão. E como pensar em uma formação em Psicologia que seja ética e politicamente orientada, para lidar com temas complexos como o da desigualdade e da exclusão, se o que é encontrado na grande maioria dos textos dos projetos é oposto a isso?

Ainda que a questão da desigualdade tenha apontado uma variedade de compreensões a respeito de como o tema pode estar inserido nos discursos sobre formação e somente 2 cursos tenham indicado formas de lidar com isso nesse contexto, o que encontrei ainda é bastante difuso, superficial e inicial, diante da atual situação de desigualdade que grande parte das pessoas se encontram no Brasil. Se pouquíssimo se fala sobre a desigualdade no contexto da formação, menos ainda se reconhece o sofrimento que advém dela, como foi contatado em somente em um projeto já citado, no contexto da exclusão.

Já os temas do **preconceito** e da **discriminação**, dispus ambos na mesma parte da discussão, pois em 2 projetos eles apareceram mencionados juntos. Ao todo, 7 instituições fazem menção aos temas, sendo que existem mais referências ao preconceito do que à discriminação. As instituições do Sul nada citam sobre os temas e as do Norte apresentam destaque pelo fato de trazerem mais alusões em seus projetos. Novamente, as universidades federais se destacam, pois abordaram a questão do preconceito e da discriminação mais do que as particulares e a única estadual.

Tabela 14 – Palavras-chave indiretas preconceito e discriminação por região e tipo de instituição

REGIÃO	CURSOS QUEM CITAM O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Norte	2	5	40
Sudeste	3	9	33,33
Centro-Oeste	1	4	25
Nordeste	1	7	14,28
Sul	zero	10	zero
TOTAL	7	35	20
TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS QUEM CITAM O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Federal	3	12	25
Particular	4	22	18,18
Estadual	zero	1	zero
TOTAL	7	35	20

Ainda que exista uma certa linha de compreensão sobre o tema do preconceito e da discriminação, eles aparecem de maneira bastante pulverizada nos textos, não sendo possível encontrar tantos pontos em comum nos discursos como nos temas anteriores, que são citados com mais frequência.

A especificidade do preconceito foi mencionada exclusivamente em 2 projetos da região Norte de instituições particulares, mas somente uma das menções se referiram diretamente ao processo de formação. Em 1 delas, o preconceito étnico é reconhecido com uma demanda para psicólogas que atuam no contexto da Psicologia Comunitária. Num sentido diferente, a outra instituição mencionou que a versão do PPP anterior ao que estava disponível, trazia uma ênfase em

[...] disciplinas da área clínica na modalidade individual (não grupal) e consultorial (não institucional) concebendo uma grade disciplinar acrítica e deslocada da realidade social, voltada para uma clientela branca, heterossexual e oriunda de

classes médias e altas, estabelecendo-se a um só tempo pelo menos um preconceito racial, sexual e de classes, respectivamente. (CURSO 3, p. 6).

Trata-se de um momento de revisão e de trazer para as pessoas envolvidas no processo de formação a responsabilidade do que foi construído. Os PPPs, mesmo sem mencionar as temáticas e até mesmo referindo-se a elas poucas vezes, podem colocar em movimento ideologias dominantes, como do racismo e do machismo, o que faz com que o próprio projeto lance mão de ações que promovam o preconceito e discriminação. A clínica (ou a própria saúde com formato da clínica) foi uma das ênfases que mais apareceu nos projetos e, como consta no próprio texto em questão, ela tem uma clientela específica. Nesse sentido, esse foi o único PPP que explicitou que essa clientela tem privilégios e atenção das estudantes no processo de formação, a qual não difere muito do que a Psicologia comumente traz como referência de normalidade e de humanidade.

Promover o preconceito racial, por meio do conteúdo dos PPPs, é uma situação que nos convoca para a discussão da resolução 018/2002 do CFP que estabelece normas de atuação para psicólogas em relação ao preconceito e à discriminação racial. É interessante notar como a própria resolução orienta, nos 5 dos 7 artigos, a conduta das profissionais para que a mesma não seja reprodutora e perpetuadora do preconceito e discriminação racial em diferentes contextos. Sem dúvida, esses são reflexos da contribuição da Psicologia no Brasil, enquanto ciência e profissão, para a legitimação do racismo, especialmente a partir do uso de medidas psicológicas e de um pretenso silêncio sobre a temática que, num momento posterior ao das práticas eugênicas, não se reconhecia como um problema a ser lido. Nesse sentido, é urgente a reflexão a respeito das formas pelas quais reproduzimos o preconceito racial e a própria discriminação nos mais diversos âmbitos de nossa atuação, inclusive, na elaboração de Projetos Político-Pedagógicos para cursos que é feita por nós, docentes de Psicologia e psicólogas.

A partir de uma menção em outro PPP, é possível refletir ainda mais sobre isto, exatamente quando, nos princípios norteadores do curso, é afirmada a importância de formar profissionais “[...] com capacidade para criticar, rever, mudar e conscientes das diferenças individuais e culturais, sem preconceito com o diferente” (CURSO 15, p. 14). Não é definido o tipo de preconceito como no projeto anterior, no entanto, é exposto a quem se destina o preconceito: “o diferente”.

Jodelet (2001, p. 59) afirma que o preconceito é “[...] um julgamento positivo ou negativo formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que,

assim, compreende vieses e esferas específicas”. O diferente é aquele que carrega em si a possibilidade de sofrer preconceito? O diferente é definido a partir de um julgamento, e quem o faz determina que “o alvo” corra o risco de ser julgado sem um exame prévio. A definição de quem é considerado diferente só pode ser feita a partir do que é posto como normal.

A construção de parâmetros de normalidade faz parte da própria constituição da Psicologia enquanto ciência e profissão. Inclusive, o discurso do diferente foi lançado a partir de uma perspectiva individualista, o que por muito tempo serviu para justificar ou até mesmo naturalizar situações de desigualdades sociais (CARNEIRO, 2013).

A utilização de testes psicológicos – em especial de inteligência – legitimou as tais diferenças, a partir de um discurso ideológico, que, por muito tempo, foi chamado de científico. Encontramos tais compreensões nas ideias de Francis Galton, criador da eugenia e também considerado “pai” da Psicologia Diferencial, a qual justamente estuda as diferenças individuais.

Estas teorias tiveram grande aceitação no mundo todo entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Muitos foram os pensadores que defenderam a idéia das diferenças entre as raças, qualificando-as e hierarquizando-as das mais “evoluídas” para as mais “primitivas” (MASIERO, 2005, p.200).

Os indivíduos que faziam parte do que foi definido por tais teorias como “raça inferior”, além de serem considerados menos inteligentes, também tinham propensão ao crime, ao alcoolismo e à doença mental. Tais “diferenças” foram construídas pelo grupo que se considerava a “raça superior”. Quem define “o diferente” e “o normal” utiliza a neutralidade científica para alegar suas escolhas. Como já disse, tudo isso foi legitimado pelo uso de testes psicológicos, entretanto vale frisar que a testagem mental, de acordo com Masiero (2005), foi criada com a intenção de “provar” as diferenças da capacidade mental entre indivíduos e populações e, por isso, ela não mostraria outro resultado.

Não é à toa que muitas pessoas brancas ainda hoje sentem medo de serem assaltadas quando veem um homem negro na rua. Elas não precisam justificar suas ideias utilizando um teste psicológico, já que as “diferenças” são somente observáveis. Sem grandes esforços, elas põem em movimento, o preconceito que tem como substrato a ideologia racista. Nesse sentido, ideias que foram naturalizadas em relação às diferenças individuais e grupais, no que diz respeito à capacidade psíquica, foram operadas em condições sociais e históricas determinadas, por isso precisam ser reveladas (PATTO, 2000).

Se percorrermos a lógica que mencionei, especialmente considerando o terreno da Psicologia no Brasil, estaremos aceitando os preconceitos ao definir quem é “o diferente”? É possível não ser preconceituoso quando delimito, a partir da minha norma, quem é “o diferente”? Se a exclusão e a desigualdade não têm referências de quem as sofre, no tema preconceito existe apenas uma alusão em evidência.

A questão que se coloca é que os PPPs indicam um reconhecimento de que a Psicologia pode reproduzir preconceitos e, com isso, menciona-se a necessidade de formar profissionais que não tenham preconceito. No entanto, nada disso garante que os discursos dos projetos não tragam indícios de preconceitos na maneira como as ideias são expostas. Sem dúvida, os resquícios do que mencionei ser uma pseudociência ressoam em nossos discursos ainda hoje sem que, por vezes, tenha-se a intenção de ser preconceituoso.

Nesse sentido, antes de formar para combater os preconceitos em nossas práticas profissionais, é necessário reconhecer que a Psicologia pode servir como reprodutora de preconceitos que serão levados adiante se nos apropriarmos de certas teorias sem pensá-las criticamente. É urgente pensar o nosso próprio pensamento, desvelar as condições sociais e históricas em que as teorias foram criadas e se desenvolveram e, essa ação, de acordo com Patto (2000), pode partir da academia e ser recebida em práticas profissionais que já acontecem.

Diante disso, é válido citar então o conteúdo do projeto de 2 instituições que anunciam como lidar com a temática do preconceito para dentro dos cursos de formação. Primeiramente, o projeto de uma universidade federal do Sudeste posiciona-se a partir de

[...] uma concepção de educação baseada em teóricos como Bakhtin (1979/2010) e Vigotski (1978/1984), que destacam ser por meio da linguagem (falada, escrita, expressa em gestos) que as divergências, a materialização das lutas de classes, a disputa pelo poder por grupos antagônicos, as crenças religiosas e as demonstrações de preconceitos são colocadas em evidência (CURSO 31, p. 39).

Não discorrerei a respeito das especificidades das ideias dos teóricos mencionados, mas de maneira breve, creio que seja pertinente fazer algumas considerações. É difícil saber se a base da educação nos autores referidos diz respeito à prática docente na relação com as estudantes ou à maneira como são discutidos os fenômenos mencionados, dentre eles o próprio preconceito do ponto de vista teórico. De qualquer maneira, a linguagem e seus significados compreendidos a partir de seu contexto situado, potencializam a desnaturalização de ideias preconceituosas.

Tratar do tema do preconceito, elucidando a questão da linguagem, a partir das relações existentes nos processos de formação, é convocar as pessoas envolvidas para uma reflexão dos papéis que são exercidos nesse contexto. É elucidar alguns dos nexos que já mencionei, no momento anterior a esse, em relação à própria Psicologia como reprodutora de preconceitos. Nunca se pode esquecer que a Psicologia, tanto a ciência como a profissão, é feita e exercitada por pessoas, ou seja, não se trata uma entidade abstrata. O PPP é construído por docentes de Psicologia, que tem como referência teorias que são constituídas por teóricas. Quem recebe tudo isso são estudantes que reproduzem as ideias em suas práticas, levando em conta suas histórias e vivências pessoais.

Como exemplo disso, cito um assunto que surge com certa frequência na sala de aula que são cotas raciais em universidades públicas. A grande quantidade de pessoas brancas ainda é uma realidade alarmante nas IES, tanto de discentes como de docentes. Dentre todas as discussões sobre o assunto no contexto da formação em Psicologia, quando estive presente como docente, uma ínfima quantidade de estudantes mostrava-se a favor das cotas e aquelas que se posicionavam contra, diziam sempre que tal política deveria existir para pessoas pobres e não para negros. Inclusive, as próprias docentes, por vezes, têm o mesmo posicionamento, contando situações em que se sentiram oneradas por conta das cotas.

Além de tais posicionamentos, a conversa quase sempre se desdobra em um discurso de culpabilização, no sentido de que a própria população negra que não quer fazer parte desses espaços ou mesmo que não se esforça o suficiente para tal. Assim, as ideias preconceituosas que se têm em relação aos estudantes cotistas fundamentam-se numa perspectiva individualista, psicologizante, eugenista e, também, entra em cena a questão do privilégio.

O local onde presenciei tais discussões era instituições particulares de ensino em Psicologia, onde não existe o sistema de cotas raciais, mas isso não quer dizer que as pessoas não omitam suas opiniões sobre o tema. Dessa forma, é relevante retomar a pesquisa realizada por Nery e Costa (2009, p. 218) a respeito de interações existentes entre cotistas e não cotistas (universalistas) para compreender os efeitos dos preconceitos existentes nessa situação

A afetividade grupal e os processos identitários podem fortalecer ou prejudicar o grupo na luta pelos bens sociais. Ao se subjugarem ao preconceito externalizado, ou silenciado, muitos estudantes cotistas se enfraquecem em sua união e organização política. Ao supervalorizar determinadas visões da política racial, muitos estudantes universalistas se unem e se fortalecem socialmente. Nessas interações afetivas observamos diversos dispositivos de poder presentes na competição social: a luta por

manutenção de privilégios, a insistência em manter o discurso dominante, a dificuldade em ampliar a consciência social, o apego ao sofrimento individual em detrimento do coletivo e um mecanismo afetivo específico: a “antiempatia”.

A pesquisa de Nery e Costa (2009) não traz a especificidade dos cursos a que os estudantes que participaram pertenciam. No entanto, é demonstrando o quão prejudicial pode se tornar o preconceito nas relações no processo de formação que faz com que alguns estudantes cotistas desistam dos estudos. Ainda com relação à pesquisa, também se conclui que existe um desinteresse por parte das estudantes, especialmente dos não cotistas, em desenvolver uma consciência crítica para que a mudança se efetive. O desafio que se coloca é de como lidar com situações como essas no processo de formações que envolvem a instituição, as docentes e as discentes e o próprio contexto social em que todas estão inseridas.

Os preconceitos circulam de variadas maneiras no processo de formação, no entanto, é nesse momento que eles poderão ser elucidados e quem sabe superados a partir de uma ampliação do conhecimento, ainda que tal medida não seja a única forma de lidar com a situação, já que o preconceito não tem somente uma dimensão cognitiva, mas também afetiva (JODELET, 2001).

Quanto à ampliação do conhecimento do ponto de vista teórico, tanto o preconceito como a discriminação são citados em um módulo de um eixo estruturante de uma universidade federal do Sudeste – já citada na discussão sobre a exclusão. Essas temáticas aparecem também aliadas à discussão dos DH, questões de raça, gênero e geracional. Em outro PPP, é exposto que preconceitos e discriminações podem ser mais bem elucidados no diálogo da Psicologia com a Antropologia, superando a formação técnica tão valorizada nos cursos atualmente. Isso indica a necessidade de reflexões teóricas a respeito desses assuntos na ocasião da formação em Psicologia.

Desse modo, é importante afirmar, mais uma vez, a emergência de uma formação que resgate as disciplinas ligadas à Filosofia, Sociologia, Antropologia e História, pois elas podem proporcionar uma consciência crítica e não reificada. Tanto para Brandão (2004) como para Ramos (2012), a reversão de um processo que, por tanto tempo, foi marcado pela manutenção de ideologias que serviram para esconder a realidade social só ocorrerá quando a formação se der a partir de um viés crítico e isso pode ser feito por meio desse resgate.

Todos esses “recortes” que fui encontrando nos PPPs sinalizam a importância da formação em Psicologia, especialmente quanto à discriminação e ao preconceito, e

possibilitam reflexões a respeito da própria ciência enquanto reprodutora daquilo que ela se propõe a combater. É um diálogo que, mesmo contando com contribuições de outras disciplinas, a Psicologia precisa estabelecer consigo mesma, o que necessariamente envolve estudantes, docentes, pesquisadoras e até mesmo profissionais. Tais questões são fundamentais para podermos lidar de maneira mais coerente e até mesmo mais efetiva na luta contra preconceitos e discriminações, especialmente quando se pensa na formação de profissionais de Psicologia.

Do ponto de vista da prática, é previsto em 2 textos de instituições do Sudeste o contato com os temas. Na universidade federal consta, nas considerações a respeito da clínica-escola, que seu objetivo é combater o preconceito. Essa informação não evidencia muitos elementos para discussão, pois não se sabe se isso é uma ação que faça parte do processo de formação ou se é algo referente ao esquema de funcionamento da própria clínica-escola, o que não necessariamente envolveria os discentes.

Já na outra instituição particular, é mencionada a maneira como o tema da discriminação se encontra incluído nas atividades do curso, lembrando que esse conteúdo não faz parte da grade curricular, mas isso discutirei em outro tópico mais adiante. Trata-se de uma citação na parte que descreve informações sobre os estágios externos e as atividades que podem ser desenvolvidas pelas discentes, o que inclui o atendimento às vítimas de discriminação no contexto da Psicologia Comunitária. Sem dúvida, isso indica a consideração da dimensão subjetiva no sofrimento causado pela discriminação, ainda que não se tenha especificado seu tipo.

Com relação à discriminação racial, é legítimo analisar que nem sempre essa situação é evidente para a pessoa que sofre a violência. Ou seja, “[...] nem sempre as pessoas discriminadas dizem que o são porque são negras”, o que, muitas vezes, faz com as pessoas procurem ajuda mais pelo sofrimento que esse tipo de violência deflagra do que pela própria discriminação (CPR SP – 06, 2007, p.10). Os desdobramentos podem ser tanto físicos (desenvolvimento de doenças como hipertensão) quanto psíquicos (aparecimento de diferentes sintomas como desânimo, baixa-autoestima, instabilidade emocional, ideias suicidas, distúrbios do sono entre outros) Dessa maneira, mesmo que existam formas de assistência que lidem diretamente com situações de discriminação, muitas vezes, ela ainda é uma situação invisível que não é reconhecida.

Cito aqui um exemplo no contexto da Assistência Social, área esta em que profissionais de Psicologia se inseriram recentemente. Consta, na tipificação dos serviços sócioassistenciais (2013a) em um dos programas do serviço de proteção especial de média complexidade, o atendimento a pessoas em situações de violações de direitos por ocorrência de discriminação em decorrência da orientação sexual e/ou raça/etnia. Na região de Campinas⁴³, no ano de 2015, não existe a menção de situações de vulnerabilidade ou risco ligado à “existência e disseminação de preconceitos que geram intolerância ou discriminação social e/ou pessoal”. As situações de violação de direitos ligados à discriminação não chegam aos equipamentos públicos e/ou privados da Assistência Social? Espera-se que pessoas que sofrem discriminação verbalizem isso quando procurar um programa como mencionei? De fato, a situação que fica evidente é a especificidade de tal demanda, especialmente para a Psicologia, que se limita, muitas vezes, a considerar única e exclusivamente a dimensão psicológica.

Preconceito e discriminação acontecem em qualquer lugar, por isso, não é possível dizer que eles são próprios de certas áreas de atuação. A Psicologia Comunitária, por exemplo, foi mencionada em 2 textos de projetos como aquela em que profissionais ou estudantes de Psicologia encontram essas demandas. Isso significa que, se situações de discriminação e preconceito são invisíveis em lugares em que tais demandas podem ser atendidas. O que dizer de contextos mais tradicionais, como a clínica, onde raramente se considera a perspectiva social na constituição da subjetividade? Com isso, é imprescindível questionar se a consideração e a compreensão do contexto social só é válida em áreas em que, de certa forma, ligam-se diretamente à Psicologia Social.

Os temas da discriminação e preconceito possuem certas especificidades para serem tratados como demandas comuns em Psicologia, pois eles envolvem questões ideológicas, assim como a exclusão. Dessa forma, se reconhecemos que a Psicologia reproduz preconceito e discriminação em suas práticas, seria ingenuidade acreditar que tais demandas vão bater em nossa porta por estarmos em áreas que são diretamente ligadas à Psicologia Social.

⁴³ Disponível em: <http://www.pmas.sp.gov.br>

5.3 Análise das palavras-chave diretas

Apresentadas as considerações a respeito das palavras-chave indiretas, a partir desse momento o foco da análise volta-se para os termos que diretamente se ligam à temática das questões raciais, o que denomino de palavras-chave direta.

As palavras **racismo, racial (is), raça, afro, quilombola, quilombo, etnia, étnico (a) e branca** apareceram no projeto de 15 cursos, mas é importante dizer que a menção é quase sempre única ou ocorre, no máximo, 2 vezes. Em algumas situações a alusão aos termos aparece associada com algumas palavras-chave indiretas. A região Centro-Oeste e as instituições particulares recebem destaque no que diz respeito à discussão das palavras-chaves diretas conforme consta na tabela 15. Vale ressaltar que o Centro-Oeste, pela primeira vez, destacou-se em relação às demais menções dos outros temas das palavras-chave indiretas e o Nordeste revelou um silenciamento.

Tabela 15 – Palavras-chave diretas por região e tipo de instituição

REGIÃO	CURSOS QUE CITAM AS PALAVRAS-CHAVE DIRETAS	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Centro-Oeste	3	4	75
Sul	7	10	70
Norte	3	5	60
Sudeste	2	9	22,22
Nordeste	zero	7	zero
TOTAL	15	35	42,85
TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS QUE CITAM AS PALAVRAS-CHAVE DIRETAS	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Particular	11	22	50
Federal	4	12	33,33
Estadual	zero	1	zero
TOTAL	15	35	42,85

As palavras **etnia/étnico (a)** e **raça/racial**, em alguns textos, aparecem citadas juntas e também como palavra composta **étnico-racial**. Nesse sentido, vale dizer que, na ocasião da coleta das informações nos PPPs, eu não me ative a essas combinações, mas no presente momento considero isso importante até mesmo como elemento de análise.

As PAA que foram referidas nos textos dos projetos receberam um item de análise específico, ainda que neste momento, elas se encontrem citadas de maneira superficial a fim

de contextualizar determinadas informações. Nesta parte da pesquisa também não contabilizei a menção dos termos étnico-racial e afro quando apresentados nos PPPs referindo-se tanto à Resolução nº 1/CNE/CP/2004⁴⁴, ao parecer CNE/CP nº 3/2004⁴⁵, bem como à Lei 10.639/03⁴⁶, pois dizem respeito à discussão das PAA.

O foco deste momento, então, é entender como as questões raciais propriamente ditas são apresentadas e consideradas nos projetos analisados. Obviamente, se usasse na busca das palavras-chave somente o termo racial pouca menção encontraria, por isso, recorri a outras questões que se associam a ele, diretamente. A palavra racial é derivada de raça e no dicionário em sua definição encontramos: “[do ingl. racial.] Adjetivo de dois gêneros. 1. Relativo à raça”. (FERREIRA, 2004, s/p)

Conforme já discuti no capítulo 2 do presente estudo, o conceito de raça foi se modificando ao longo da história. Por isso, é necessário considerar seu caráter ideológico, principalmente no discurso pseudo-científico de hierarquização de raças humanas iniciado no século XVIII, quando houve o contato dos europeus com outras civilizações. A ciência psicológica, inclusive, no contexto brasileiro, contribuiu para a legitimidade desse discurso. É sabido hoje que a raça não é uma realidade biológica, como atestavam tais teorias, mas o teor ideológico do termo se mantém, especialmente, quando pensamos no racismo.

Nesse sentido, a categoria raça é uma construção social, que, de acordo com Santos e Schucman (2015), só pode ser compreendida a partir do contexto histórico em que ela se desenvolveu. De maneira específica, essa categoria foi desenvolvida no contexto da ciência, mas entendê-la somente nesse aspecto não basta, pois sabemos que a ciência emprestou o seu discurso para legitimar a dominação.

Pelo seu conteúdo ideológico, então, o conceito de raça, se pensado de maneira ahistórica, encobre as relações de poder e dominação, e, em outro sentido, revela a existência do racismo. Desta maneira, não é possível discutir a temática racial sem abordar racismo e raça, já que são questões relativas ao próprio tema.

⁴⁴ Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c).

⁴⁵ Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004d)

⁴⁶ Lei que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos diferentes graus de formação. (BRASIL, 2003a)

Nos PPPs, a palavra **racismo** aparece somente em um dos textos analisados. É mencionado de maneira superficial e pontual, e não é mais retomado em nenhum outro momento do projeto, nem mesmo no conteúdo de disciplinas.

Nesse único texto consta uma análise dos problemas e necessidades sociais que, já estava presente no projeto original que embasou a criação do curso, sendo que muitos dos desafios citados tornaram-se mais complexos ou se acentuaram. Ainda é citado que a profissional de Psicologia deve ser um agente que minimize diferentes problemáticas vinculadas à esfera social e, em referência a isso, é afirmado que “A universidade e, paradoxalmente, a crescente segregação do mercado, estão conduzindo a uma fragmentação cada vez maior da sociedade e à explosão dos particularismos e racismos [...]” (CURSO 33, p. 2).

Diante dessa colocação, é válido lembrar que a questão fenotípica, convertida em raça a partir de construções sociais, de acordo com Wedderburn (2007), desde a antiguidade, é determinante para a ocorrência de ações violentas, ou seja, o racismo não é algo que se manifestou na atualidade e nem muito menos por uma disputa presente no mercado de trabalho.

Dessa forma, é interessante perceber que mesmo o tema não sendo diretamente vinculado ao processo de formação do curso, a maneira como ele é referido revela, em certa medida, a fragilidade da compreensão das questões raciais, no próprio contexto da formação. O modo como o tema é exposto torna-se potencialmente perigoso, pois a não compreensão do racismo numa perspectiva histórica, sem dúvida, auxilia na manutenção do próprio racismo, já que não revela a dimensão ideológica e complexa que a problemática apresenta. Assim, a consciência mantém-se reificada e os processos de dominação são mantidos, vistos de modo naturalizados.

Se por um lado, então, existe um silenciamento nos projetos em relação ao racismo, por outro, quando há alguma consideração, ele aparece citado de maneira descontextualizada. Em ambas as situações o próprio racismo opera de maneira ideológica e camuflada. Se a ideologia, de acordo com Adorno (1975), presta-se à não verdade e à falsa consciência, no racismo ela opera, especialmente, a partir de um silenciamento quanto à sua existência.

O racismo secreta suas próprias ideologias de sustentação e elas têm em comum o fato de criar um ambiente de intimidade orgânico entre o grupo racial hegemônico e a raça subalternizada. Desse modo, essas ideologias constituem-se em pacto social que garante a viabilidade e coerência de uma sociedade multirracial baseada na supremacia racial (WEDDERBURN, 2007, p. 188).

Em continuidade ao texto do mesmo projeto, logo em seguida à menção dos “racismos”, há a seguinte citação: “[...] como já apontava o jornalista Renato Pompeu (1993): multiplicam-se os conflitos entre diferentes etnias, diferentes grupos religiosos, diferentes gerações, entre subgrupos os mais variados de uma mesma etnia, etc [...]” (CURSO 33, p.2). O trecho indica que a compreensão sobre o racismo se liga à questão étnica e não racial. Mas como isso é possível se o racismo tem como referência a ideologia da hierarquização de raças?

Essa menção desdobra-se em outra questão importante que apareceu nos PPPs: o uso dos termos **etnia** e **étnico (a)**. Dentre as palavras-chave diretas estas foram as mais utilizadas nos textos. Ocorreram em 8 projetos.

Munanga (2004a) afirma que muitos pesquisadores atuantes da área das relações étnicas e raciais no Brasil utilizam com maior frequência o conceito de raça, não para afirmar uma realidade biológica, mas sim para trazer à tona a questão do racismo, pois se trata de um fenômeno que se fundamenta na crença das raças hierarquizadas.

Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete (GOMES, 2005, p. 47).

No entanto, Munanga (2004a) ainda chama a atenção para o fato de muitas pessoas substituírem, propositalmente, o termo raça por etnia, tentando apresentar uma fala “politicamente correta”. Mas o problema do racismo não é extinto simplesmente por essa troca. Isso opera mais uma vez na negação da dimensão histórica do racismo, o qual teve sua origem nas teorias racistas do século XVIII que se fundaram na ideia de raças biológicas.

A ideia não é anular o uso do termo etnia, mas considerar a dimensão ideológica que ele carrega em determinados usos e contextos. Diante disso, da mesma forma que a menção sobre racismo demonstra fragilidade no texto quanto à sua compreensão, no uso do termo etnia isso fica ainda mais nítido.

De um ponto de vista conceitual, etnia⁴⁷ se refere a grupos culturais que se identificam e se formam por diferentes motivos, podendo possuir um ancestral comum ou uma mesma língua, religião ou partilhar de uma cosmovisão. No mesmo grupo racial podem existir diversas etnias (MUNANGA, 2004a).

Muitas vezes, então, a discriminação e o preconceito não ocorrem devido a aspectos culturais e étnicos, mas provém das relações que a sociedade estabelece com elementos físicos e observáveis de determinados grupos, como é a situação do racismo. Nesse sentido, vale questionar se é possível abordar a questão da etnia de forma isolada, por exemplo, desassociando-a da questão da raça.

Na mesma linha de raciocínio, outro curso, sem considerar também o contexto da formação, abordou as possibilidades de atuação da psicóloga detectando o ‘preconceito étnico’ (palavras tiradas do próprio projeto) como uma problemática social, e classifica isso como uma demanda para a Psicologia na área social especificamente na perspectiva comunitária. Isso quer dizer que, além de se restringir a uma área específica na Psicologia, a demanda citada não é discutida nos processos de formação e o termo usado também encobre a questão do próprio preconceito racial.

Isso mais uma vez indica como alguns discursos sobre questões raciais se mantêm distantes dos cursos de Psicologia, mesmo sendo produzidos por eles, pois são citados fazendo parte apenas da prática profissional e não do contexto de formação. Salienta-se, ainda, que a maneira como os temas até o momento são apresentados nos PPPs sinalizam contradições e problemáticas que são próprias dos mecanismos que as mantêm, como é o caso do uso dos termos racismo e do próprio preconceito.

A questão da etnia também foi apresentada de outras maneiras nos textos, sobretudo, vinculada ao desenvolvimento de pesquisas. Em 5 projetos – 4 de uma mesma instituição particular do Sul apresentam os textos idênticos – é mencionada a necessidade de as estudantes produzirem conhecimento levando em conta a questão étnica, ligada especialmente à diversidade. No entanto, em nenhum outro momento dos textos são apresentados projetos de pesquisa e/ou extensão que abordem ou levem em consideração tal tema, o que não permite maiores aprofundamentos a respeito da referência feita. Isso significa

⁴⁷ O vocábulo étnico é relativo à etnia (FERREIRA, 2004).

que a grande maioria dos projetos que menciona a questão da etnia, restringe sua consideração exclusivamente ao campo da produção de conhecimento, e, mesmo assim, não fica evidente se existem projetos nos cursos que de fato desenvolvam isso.

É pertinente questionar em que medida os termos etnia e diversidade, quando usados de maneira conjunta, como no caso de alguns PPPs, pode justificar a não necessidade de abordar a questão do racismo, já que, por exemplo, num contexto institucional utilizar o discurso da diversidade pode ajudar no não enfrentamento da discriminação racial (CREPOP, 2013).

Na região Norte, uma instituição Federal descreveu a diversidade étnica do local em que o curso se encontra localizado, sendo que isso se mostra interessante pelo “[...] potencial de demanda e empregabilidade dos egressos do curso de Psicologia, sobretudo nas áreas de educação, saúde e social, o que se comprova pelo grande número de egressos lotados na rede pública e privada nestas áreas” (CURSO 1, p. 14).

Mais uma vez, além de não ser considerada a questão da etnia no âmbito da formação, ela é reduzida a uma compreensão que associa a diversidade étnica com um promissor campo de trabalho para as futuras psicólogas. Nesse sentido, a diversidade étnica é vista numa perspectiva instrumental, ou seja, o que está em jogo não é a celebração positiva e a consideração da diversidade étnica, mas o que ela pode oferecer de possibilidades de atuação em certos campos específicos da Psicologia. A diversidade étnica coloca-se como um meio para se atingir um fim. Em que medida esses “outros” são reconhecidos em suas diversidades étnicas?

No texto do PPP é mencionada a Resolução nº 1/CNE/CP/2004. De acordo com a própria Resolução (2004c, p.1) citada, a Educação das Relações Étnico-Raciais “[...] tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade⁴⁸ étnico-racial [...]”. No entanto, essa concepção se mostra diferente da menção que o referido PPP apresenta sobre diversidade étnica.

Consta no texto que as exigências da Resolução são uma preocupação do componente curricular do curso, em especial com 3 disciplinas que abordam não só a questão

⁴⁸ Tanto a palavra diversidade como pluralidade são sinônimos de multiplicidade (FERREIRA, 2004).

étnica, mas também as relações étnico-raciais e o próprio racismo. Seriam incompatíveis as compreensões que o PPP apresenta sobre etnia? Se na Resolução nº 1/CNE/CP/2004 é afirmada tanto a questão racial como a étnica para onde caminha essa preocupação do PPP quando apenas se cita a realidade étnica do local, no que diz respeito a determinados campos profissionais?

Apesar de ser a palavra-chave direta mais mencionada nos projetos, é possível notar que a questão da etnia apresenta contradições, além de ser empregada de maneira restritiva, aliando-se quase sempre à diversidade ou à questão da produção de conhecimento.

Sem dúvida a eliminação do paradoxo é uma *práxis* social, assim como afirmou Horkheimer (1975) e, no caso do racismo, isso é colocado em pauta por meio da ideologia da democracia racial. Santos (1995) comenta ainda que o sistema educativo de fato mantém e legitima uma ordem social extremamente incoerente e isso é feito a partir de sua própria gestão. As contradições não são nada bem-vindas no contexto educativo, no entanto, os discursos revelam o meio social em que eles se constituíram.

Falar a partir do viés da etnia, então, pode sem dúvida, ajudar na eliminação das contradições. Ademais, há que se lembrar novamente que algumas teorias psicológicas foram legitimadoras da ideia da hierarquização racial e isso reitera a necessidade de abordar o assunto da raça como construção social e não somente da etnia. Entretanto, o que se mostra, muitas vezes, nos PPPs são subterfúgios e a questão da etnia exemplifica bem isso.

Fanon (2008, p. 105) traz um exemplo interessante que ajuda a pensar como a questão da etnia pode ser complexa, se considerada de maneira descontextualizada da situação do próprio racismo, quando ele conta sua própria experiência a partir de nuances significativamente subjetivas.

Eu não aguentava mais, já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, sobretudo, a historicidade que Jaspers havia me ensinado. Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. [...] Eu existia em triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro e o outro, evanescente, hostil mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea.

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas [...].

De que maneira essa descoberta ocorreria se caso a pessoa tivesse a pele branca e pertencesse a determinada etnia? Isso seria vivenciado do mesmo modo? Esses elementos subjetivos também interessam e necessitam ser considerados pela própria Psicologia. Obviamente, como os PPPs apontam, tais reflexões parecem distantes ainda, ao menos nos discursos a respeito da formação.

Os termos **raça** ou **racial** são citados sozinhos em 4 projetos diferentes e, destes, o único que os citou de maneira mais genérica foi um curso particular do Centro-Oeste. Consta no texto que o compromisso social da Psicologia deve refletir nos cursos de formação. Para elucidar esse vínculo, o mesmo PPP aponta deliberações do VI Congresso Nacional de Psicologia (CNP)⁴⁹ como, por exemplo, o compromisso com a questão racial.

Conforme já apresentei no capítulo 3, os Conselhos têm se proposto a discutir a temática das relações raciais. Isso, sem dúvida, é um reflexo dos CNPs que, desde 2001 no quarto congresso, já passaram a inserir o assunto em diferentes encaminhamentos propostos, associando-o, inclusive, à questão da formação, o que inclui um diálogo com a ABEP. Vale ainda lembrar a Resolução 018 de 2002 do CFP que estabelece normas de atuação para psicólogas em relação ao preconceito e à discriminação racial. Entretanto, mesmo com diversas referências disponíveis, o PPP mencionado trouxe apenas um trecho do VI CNP e nada mais. Referências em relação à discussão da temática racial raramente aparecem nos textos sobre processos de formação dos PPPs. É indiscutível que existem demandas sociais a respeito do campo de atuação da Psicologia e os cursos reconhecem isso, mas não inserem, em seus planejamentos, a discussão delas. De onde posso concluir a existência de um vácuo entre os encaminhamentos para o exercício profissional e a formação em Psicologia.

Somente 2 instituições preveem algo do ponto de vista prático ou teórico em relação à temática racial e uma delas se refere a um módulo do curso em que se discutem questões de gênero, racial, geracional, entre outras, consideradas como fundamentais para

⁴⁹ É relevante informar que nos Congressos Nacionais de Psicologia são elaboradas as diretrizes de atuação e gestão para o sistema de Conselhos (Regionais e Federal). O evento ocorre a cada três anos. O primeiro deles foi realizado em 1994, mas não como um Congresso e sim como um processo constituinte em que se desejava repensar a Psicologia a partir de uma perspectiva democrática. No entanto, as participantes já decidiram fazer deste encontro o I CNP. Atualmente, ocorrem diferentes etapas nos sistemas Conselho (eventos preparatórios, pré-congressos, congressos regionais) para chegar ao CNP e toda psicóloga pode participar do processo, candidatando-se ou não como delegada (Disponível no site: site.cfp.org.br).

atuação profissional. Embora esse módulo tenha sido citado no corpo do texto do PPP (e daí a minha menção a ele nesta parte do trabalho) o termo é sinônimo de disciplina por isso retomarei a discussão dele também no momento da análise das disciplinas.

O outro PPP reelabora o conteúdo do 8º artigo das Diretrizes Curriculares (2011) e menciona no desenvolvimento de competências: “6) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia, visando sobremaneira o resgate de populações marginalizadas sexual, racial e socialmente” (CURSO 3, p. 11).

Esse foi o único texto que apresentou um viés bastante diferente do que os demais PPPs têm apresentado, afirmando a necessidade de o curso desenvolver competências para lidar, no contexto psicoterapêutico, com demandas sociais que geram sofrimento, especialmente, considerando também o recorte racial. Sem dúvida, essa é uma oportunidade importante para abordar o sofrimento psíquico que o racismo deflagra, por exemplo, ainda que em tal texto não esteja especificado quem são esses que sofrem e, conseqüentemente, necessitam de atendimento psicológico.

Do ponto de vista racial, é sabido que, em sua grande maioria, a população negra é impedida de participar da vida pública e ter acesso a bens públicos no Brasil. De que maneira o curso prepara as estudantes para lidar com essas demandas significativamente complexas que historicamente a Psicologia recusou-se a considerar?

O curso citado não menciona mais nada a respeito de como isso de fato ocorre ao longo dos processos de formação. Não existe nenhuma disciplina que explicita se a temática é transversalizada ou tratada em uma disciplina específica, e nem mesmo há referências à Resolução nº 1/CNE/CP/2004. Inclusive, esse PPP é o mesmo que já foi citado em outro momento, quando discuti a questão da palavra-chave indireta preconceito e destaquei que, neste mesmo texto, consta a revisão que foi feita na versão do antigo projeto, pois percebeu-se que as disciplinas na área clínica voltava-se “[...] para uma clientela branca, heterossexual e oriunda de classes médias e altas, estabelecendo-se a um só tempo pelo menos um preconceito racial, sexual e de classes, respectivamente.” (CURSO 3, p. 6).

Isso estende a outra problemática, que não tive intenção de analisar, sobre as referências bibliográficas utilizadas nos cursos, mas vale um breve comentário. As teorias psicológicas, que enfatizam, especialmente, a prática clínica, e que são mais comumente

ensinadas, consideram o recorte racial? Fanon (2008), por exemplo, que é psicanalista, afirma que na Europa, cada vez que conversava com seus pares, concluía que essa abordagem era inadequada diante da realidade em que vivem os pretos. Considerar certas teorias, até mesmo a própria Psicanálise, tomando suas verdades de maneira universalizante – assim como o próprio Fanon (2008, p. 134) comenta: “[...] o complexo de Édipo longe está de surgir entre os negros” – é manter o preconceito.

No caso do projeto mencionado, se o curso não oferece condições, do ponto de vista até mesmo teórico em alguma disciplina, para as estudantes lidarem com esses atendimentos psicológicos, corre-se o risco de se reproduzir o mesmo erro que se quis evitar. Isso demonstra a necessidade dos PPPs serem revistos constantemente, pois, por vezes, o erro que se cometeu anteriormente pode ser colocado em movimento de outras formas sem que o mesmo fique evidente, ainda mais quando se trata da temática racial. É sempre indispensável retomar que no preconceito assumimos de maneira acrítica estereótipos e esquemas já elaborados, e que, em geral, eles são produzidos por uma classe dominante que deseja universalizar a sua ideologia e “[...] manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficia [...]” (HELLER, 1970, p. 54).

Heller (1970) também nos indica que só poderemos nos libertar dos preconceitos quando admitirmos a possibilidade do erro, especialmente quando o conhecimento e a experiência passem a contradizer nossas ideias. Sem dúvida, como o PPP apontou, pensar criticamente os próprios processos educativos já é uma maneira de iniciar essa mudança.

Num aspecto semelhante, no sentido de afirmar como o curso expõe concepções que valoriza em seus processos pedagógicos, outra instituição particular do Sul aponta que um de seus objetivos é possibilitar uma “[...] educação para todos, sem distinção de raça, credo ou situação econômica” (CURSO 18, s/p).

Para a inclusão sem distinção de raça ocorrer é necessária a adoção, por parte da instituição, de PAA ou políticas que garantam o ingresso da população que comumente é excluída. Por isso, não é uma ação que se restringe somente ao curso de Psicologia. Existem as PAA reparatórias – a exemplo disso temos as cotas em Universidades públicas – e a Resolução nº 1/CNE/CP/2004 que é de reconhecimento. As cotas raciais não se encaixam nessa situação, pois a instituição que mencionei é particular. Mas o PROUNI, assim como cita

a Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), Luiza Bairros, também é considerado uma PAA (IPEA, 2014).

O PROUNI (Programa Universidade para Todos) oferece bolsas integrais ou de 50% na mensalidade. Trata-se de um programa do MEC que concede bolsas de estudos para instituições privadas, tendo como referência a questão socioeconômica⁵⁰.

Em todos os contextos educativos formais, de acordo com o IPEA (2014), a população negra no Brasil é a mais excluída e de maneira mais específica, no ensino superior a situação é mais agravante. Em 2012, ela representava 9,6% dos estudantes matriculados, e isso, sem dúvida, influencia numa posterior inserção no mercado de trabalho. Como nos coloca Bento (2012): no Brasil a pobreza tem cor. É válido trazer outra reflexão de Bento (2014) que afirma a resistência de serem criadas políticas exclusivas para a população negra, o que poderia incidir de fato nas desigualdades existentes no país.

Com referência ao curso citado, em nenhum momento o PROUNI é mencionado. Então, como é possível garantir uma educação para todos, sem distinção de raça no curso de Psicologia, se o acesso ao ensino superior não é repensado? A instituição também não menciona a Resolução nº 1/CNE/CP/2004, que facilita a permanência das pessoas que ingressaram. Mas, de maneira curiosa, o curso prevê 2 disciplinas (uma delas no curso de licenciatura) que abordam o tema da etnia, sendo importante, mais uma vez lembrar, nesse contexto, as contradições que o termo pode conter.

Tudo isso convoca novamente à reflexão que as palavras-chave diretas suscitaram que é a maneira superficial como os temas são apresentados nos PPPs, já que quando são analisados de maneira mais detalhada, são encontradas as contradições e as fragilidades dos discursos a respeito da formação em Psicologia.

Já a palavra composta **étnico-racial** ou os termos **raça** e **etnia**, quando apareceram juntos em 4 textos, referem-se diretamente à questão da formação. Nesse sentido, é legítimo afirmar que o uso dos dois termos juntos pode sinalizar uma compreensão mais ampla sobre o assunto, pois de acordo com Gomes (2005), considera-se a complexidade e multiplicidade que envolve, especialmente, a vida da população negra no Brasil.

⁵⁰ Disponível em: siteprouni.mec.gov.br

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são o também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004d, p. 345).

Em 2 cursos é afirmada e, portanto, reconhecida a necessidade de discutirem temas como raça-etnia ou mesmo a questão das relações étnico-raciais e um deles reconhece que isso é feito na ocasião da realização dos estágios. Já outro, que prevê a formação de professoras de Psicologia no perfil de egressos, aponta a necessidade de formar profissionais que contribuam na superação da exclusão étnico-racial e também que tenham consciência da diversidade étnico-racial. Além disso, os 3 projetos mencionam a Resolução nº 1/CNE/CP/2004.

Sem dúvida, reconhecer a importância de discutir a temática na formação em Psicologia é um significativo passo, mas é necessário que isso esteja presente no cotidiano das estudantes. Pelo fato desta pesquisa analisar os textos dos PPPs, só é possível dizer como isso se dá a partir do conteúdo de disciplinas ou mesmo de projetos de pesquisa e extensão, quando mencionados nos PPPs. Obviamente, como na experiência narrada por Castelar e Santos (2012), é possível dizer que as iniciativas para lidar com a temática não se limitam ao contexto do que a instituição oferta em seu projeto.

No entanto, nos 3 projetos referidos, não existe mais nada no texto que de fato sinalize que o conteúdo é trabalhado em alguma disciplina específica ou mesmo em várias de maneira transversalizada. É recomendado no parecer CNE/CP nº 3 de 2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade. (BRASIL, 2004 d, p. 354)

Isso se considerarmos somente a questão do conteúdo, não pensando ainda nas discussões de fato a respeito das relações raciais que estão presentes no cotidiano do contexto educativo. Na Psicologia não é diferente, especialmente se a instituição se responsabiliza em atender a Resolução.

É preciso levar em conta que, ao abordar a temática das relações raciais, existirá espaço para novas teorias e outras visões de mundo, o que pode sem dúvida, desestabilizar aquilo que já está posto histórica e hegemonicamente e sequer foi questionado, assim como já mencionei a respeito da colocação de Fanon. Tudo isso implica em uma mudança real e significativa, a começar pela necessidade de reflexão sobre quem são as pessoas que elaboram os PPPs, que pensam sobre a formação em Psicologia no Brasil e afirmam estarem cientes de uma resolução que estimula repensar as relações raciais no contexto educativo, já que o que se verifica é que, de fato, há vagas menções pontuais nesses projetos que não indicam ações no cotidiano.

Lembremos que o colonialismo empunhou a bandeira da ciência, de acordo com Gould (1991), e que, no Brasil, isso chegou pelas elites intelectuais e se mantém até hoje. Um exemplo disso é que ainda utilizamos com frequência, no contexto de formação, as teorias vindas da Europa como se fossem as únicas legítimas, como se as nossas realidades econômicas e sociais se mostrassem exatamente idênticas, naturalizando as diferenças e desigualdades existentes. De fato, acreditar que tais verdades são universalmente válidas é manter o pensamento colonizado e reproduzir a violência ao desconsiderar a própria diversidade que tanto é mencionada nos PPPs como já apresentei nas palavras-chave indiretas.

Estou me referindo à diversidade de raças, etnias, dentre outras, que são desconsideradas quando “aplicamos” teorias estrangeiras em contraponto àquela que se deslocam do centro de produção de conhecimento europeu. A desconsideração disso é fruto do próprio racismo no contexto educativo em qualquer nível, é daí que se justifica a necessidade de existirem as Ações Afirmativas e a própria Resolução nº 1/CNE/CP/2004. É resultado também da própria colonização, em que “[...] todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34).

Numa perspectiva muito mais ampla e radical, que vai além do próprio contexto educativo, Fanon (1968) afirma que a descolonização é um processo histórico e não é resultado de um acordo amigável entre as partes envolvidas, pois encontram-se em jogo duas forças antagônicas. Isso significa dizer que, no contexto da formação, de um lado existe um discurso hegemônico que já está posto e do outro, uma exigência da entrada de outras formas de pensar e também de fazer, que, de certa maneira, provocam uma revisão profunda e

significativa nos processos e estrutura pedagógica. Todavia, quem regula essa entrada de novas teorias e formas de pensar são as mesmas pessoas que, historicamente, se mantiveram no poder do próprio discurso. Posto isso, vale questionar qual o sentido das menções às palavras-chave feitas nos projetos citados, visto que indicam uma brecha significativa entre o que se pretende e o que de fato acontece nos cursos quando o tema é a questão étnico-racial.

Contudo, além das 3 instituições mencionadas, outro texto também se referiu à questão étnico-racial. Nesse sentido, acredito que seja importante trazer o exemplo deste curso particular da região Sul, pois diferente das demais, o tema apareceu em diversos momentos do projeto.

Nas competências específicas da ênfase em Direitos Humanos, consta

a) analisar a problemática das pessoas e grupos em situação de risco pessoal e social, e planejar estratégias de intervenção adequadas no nível individual, institucional e social: infância e família, terceira idade, portadores de necessidades especiais, mulher marginalizada, juventude, migrantes, minorias culturais, étnicas e raciais (CURSO 26, p. 47).

Ainda em outro item denominado núcleo de formação humanística – que diz respeito às disciplinas de Antropologia, Sociologia e Cultura Religiosa – é citada a intenção de

[...] dinamizar os espaços de interlocução na comunidade, com os movimentos sociais, com as associações de bairro, com as minorias raciais, étnicas, religiosas, com os diferentes segmentos da sociedade civil através de uma dinamicidade temática semestral e reordenamento permanente de seus planos de ensino a responder efetivamente às agendas postas pela sociedade (CURSO 26, p. 77).

Quais são essas minorias marginalizadas a que o texto se refere? De acordo com os dados do último censo demográfico do IBGE de 2010, a população negra (correspondente aos pretos e pardos) é numericamente maior que as demais, somando 96.795.294 pessoas e, depois, vem a população branca, com 91.051.646, sendo o total de 190.755.799.

No entanto, apesar da população negra ser quantitativamente maior, tudo indica que o texto se refere a ela, pois o curso também oferta uma disciplina eletiva na mesma ênfase que aborda a questão das PAAs e as injustiças históricas. No Estatuto de Igualdade Racial consta que as PAAs têm a intenção promover, em condições de igualdade de oportunidades, a participação da população negra na vida econômica, social, política e cultural do país, a fim

de enfrentar e combater as desigualdades raciais existentes. Isso significa que tais políticas têm um público-alvo. (BRASIL, 2003b)

Mas, se a referência está no plural, quais seriam as outras minorias? Moreno (2009) afirma que na sociologia, comumente, o uso do termo ‘minorias’ tem um caráter quantitativo, referindo-se a grupos que representam menos da metade da população, o que não necessariamente o caracterizaria como marginalizado. Do ponto de vista da antropologia, a ênfase é no aspecto qualitativo e faz referência a grupos marginalizados, podendo inclusive ser uma maioria numérica em relação ao total da população. Para ser um grupo amparado internacionalmente, a minoria deve ser caracterizada por uma não dominância que ocupa no Estado em que vive. Trata-se de um termo que apresenta diferentes formas de compreensões, inclusive a própria autora afirma que nem a ONU conseguiu chegar a um consenso com relação a isso.

A população indígena poderia encaixar-se nas duas conceituações trazidas, mas não há uma indicação no texto que faça referência direta a ela, como foi o caso das PAA na disciplina, ainda que conste uma citação da lei 11.645/08⁵¹. Isso quer dizer que as menções feitas a quem de fato são essas minorias étnicas e raciais deixam dúvidas. É válido, então, colocar em debate a razão de não nomear e trazer para a discussão quem são as chamadas “minorias” étnicas e raciais, pois se elas são invisíveis, dessa maneira, elas correm o risco de ainda permanecerem no anonimato – principalmente quando se pensa nas diferentes possibilidades de conceituação. Isso dilui, cada vez mais, os atores sociais que fazem parte de fato das relações raciais e da própria manutenção das desigualdades, sobretudo quando já foi possível notar quantos subterfúgios existem para não se abordar a temática do racismo no contexto da formação.

A despeito do uso da palavra ‘minorias’, é premente retomar que, em certa medida, o texto indica uma possibilidade de discussão, em termos teóricos, daquilo que a ênfase se propõe a desenvolver por meio das competências citadas. Então, do ponto de vista das ações e propostas do curso, parece ocorrer uma continuidade maior quando comparada a de outros cursos, ao considerar a temática das relações étnico-raciais, que inclusive não se limita a um campo de atuação e não se restringe em estabelecer diálogos somente no contexto

⁵¹ A Lei 11.645 alterou a 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede a obrigatoriedade do ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e também Indígena. (BRASIL, 2008)

das disciplinas. O curso também cita a Lei nº 10.639/03, a Resolução nº 1/CNE/CP/2004 e seu parecer CNE/CP nº 3/2004, afirmando a responsabilidade institucional diante disso.

Outro contra-senso apresenta-se no momento em que o discurso volta-se para a maneira como o curso expõe seu posicionamento pedagógico, declarando-se favorável “[...] a uma educação crítico-reflexiva, capaz de promover igualdade de oportunidades e respeito às diversidades sociais (de gênero, étnico-racial, de classe, orientação sexual, origem etc.) ” (CURSO 26, p. 24). Em nenhum momento, contudo, é mencionado no projeto como a instituição garante tal igualdade de oportunidade, na ocasião do acesso, por meio de políticas institucionais como é o caso, por exemplo, do PROUNI, o que em certa maneira, enfraquece o próprio discurso da valorização da diversidade.

Em continuidade, é importante ainda tecer considerações a respeito de outros três termos que encontrei nos projetos e se tornaram palavras-chave diretas por se relacionarem diretamente à questão racial. Os termos referenciados dizem respeito às comunidades quilombolas, aos afrodescendentes e à população branca.

A referência aos quilombolas e afrodescendentes são feitas em 2 PPPs, sendo um destes de formação de professoras de Psicologia e a menção encontra-se no perfil de egressas que está pautada nas Diretrizes Curriculares de Pedagogia (2005). Espera-se que as profissionais que se insiram em comunidades indígenas, quilombos ou culturas com características específicas, em suas práticas, valorizem os traços culturais específicos de tais comunidades. Esse curso também espera que as professoras, que atuem junto a escolas que recebam grupos de etnias específicas, valorizem seus traços culturais. No mesmo texto consta a Resolução nº 1/CNE/CP/2004, o parecer CNE/CP nº 3/2004 e a informação da inclusão de disciplinas que abordem o conteúdo de tais recomendações e “[...] o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.” (CURSO 16, p. 15). Entretanto, não consta na grade curricular nenhuma disciplina que aborde as temáticas.

Mais distante ainda do contexto da formação, esses temas foram abordados em um projeto de uma instituição particular do Norte, em que constam, na apresentação do curso, as possibilidades de atuação da profissional de Psicologia. Especificamente, na comunitária são referidas as comunidades “[...] quilombolas, indígenas e afrodescendentes” (CURSO 5, p. 10-11).

Vale lembrar que muitas comunidades **quilombolas** se formaram no período da escravidão, no entanto, outras se constituíram num momento pós-abolição, e, atualmente, há comunidades em 24 estados brasileiros. As duas instituições que se referiram aos quilombolas em seus projetos possuem comunidades nos estados onde os cursos são oferecidos.

Existe uma estimativa de 1,17 milhões de quilombolas em todo Brasil e, destes, 92,1% se autodeclaram pretos ou pardos (BRASIL, 2013b). Isso significa que, diante da população negra brasileira, os (as) quilombolas representam, aproximadamente, 1,2%. Além do viés racial, a população quilombola pode ser pensada a partir de uma perspectiva étnica, o que pode ampliar ainda mais a compreensão dessa população no contexto brasileiro.

Por outro lado, nem todos que se autodeclaram **afrodescendentes** têm a cor da pele preta ou apresentam traços que os identifiquem como negros. Afinal, como sinaliza Silva, L. (2010), se a humanidade nasceu na África, então todos nós somos afrodescendentes, mas isso numa perspectiva científica e não social, já que, para ele, o prefixo afro não traz à tona a ideia de uma pessoa, o que é diferente da palavra negro que aponta logo um fenótipo específico.

De acordo com Silva, L. (2010, p.6), ao utilizar o prefixo afro lidamos “[...] ‘confortavelmente’, sem necessitar de confronto com a ideologia racista, negando-lhe a existência”. Apesar disso, é preciso considerar que ser negro no Brasil apresenta diversas maneiras de assumir identidades, sendo a valorização da afrodescendência uma delas (SCHUCMAN, 2010).

Sem dúvida, ambas as referências – quilombolas e afrodescendentes – levam à população negra de alguma maneira, todavia é crucial reconhecer a inexistência do uso do termo negro (a), preto (a) ou pardo (a) nos PPPs. Não haveria problemas em citá-los, mas a questão é que somente esses termos são mencionados e em apenas 2 projetos que não, necessariamente, os incluem no próprio processo de formação. Se sujeitos não são referenciados, quiçá a subjetividade é levada em consideração na discussão.

Afinal, quem são os atores sociais que fazem parte das relações raciais no contexto brasileiro? É possível notar como, mais uma vez, os PPPs lançam mão de subterfúgios que, de certa maneira, não favorecem que seja explicitada a problemática racial que vivemos no país. Nessa situação, a falta de dados também é um dado. Silva, L. (2010, p.

4) nos provoca, questionando: “E a palavra ‘negro’ nisso tudo? Por que razão ela vem sendo deixada de lado, em particular na instância instituída do saber: a universidade?”.

Se ela tem sido deixada de lado, é sinal de que um dia ela já foi citada nesse contexto e a ciência Psicológica não poupou suas pseudoteorias para afirmar a inferioridade intelectual da população negra. A maneira velada como o racismo se manifesta tem impactos diferentes na vida de negros (as) e brancos (as), e, nesse sentido, não se discutem as condições de discriminado e de discriminador (CREPOP, 2013). Por que se calar, então, num contexto tão crucial como o de formação?

Por outro lado, já citei em outros momentos a menção feita à **população branca** que aparece no projeto do Curso 3, quando ocorreu uma revisão a respeito da situação das disciplinas de clínica se voltarem sempre para a mesma clientela. No entanto, como citei, a própria instituição não apresentava formas de as estudantes reverem isso de fato a partir de disciplinas ou discussões a respeito do assunto. O branco continuou sendo a norma. Esse foi um exemplo de como o racismo e suas ideologias são abrangentes, o que, segundo Wedderburn (2007), confere-lhes uma plasticidade. Nesse sentido, a

[...] ideologia já não é mais um envoltório, mas a própria imagem ameaçadora do mundo. [...] Entretanto, precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos. (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p.203).

A indistinção das ideologias do racismo se camufla no próprio discurso do qual se quer fugir. No entanto, o esforço feito não é capaz de superar aquilo que se pretende combater já que a mudança não engloba apenas uma parte do processo de formação, mas todo ele, por se tratar de algo estrutural, que permeia nossas relações e nos envolve enquanto atores de processos de manutenção do próprio racismo. Afinal, como já coloquei: Quem são as pessoas que escrevem os próprios PPPs e pensam na formação em Psicologia?

Se pensarmos que a questão do racismo só foi reconhecida em um dos PPPs, então é viável refletir que existe uma negação da realidade de desigualdade racial que vivemos no País e isso é uma característica da branquitude, que exclui da realidade aquilo que não interessa. A subestimação e a trivialização do racismo, para Wedderburn (2007, p. 16), originam-se de algo estritamente ideológico, já que legitima a posição do segmento racial

dominante “[...] mediante um discurso e práticas conscientemente orientadas para a manutenção de um status quo”.

De modo mais geral, numa perspectiva estatística, vale dizer que a região Nordeste, aquela que nada mencionou sobre a temática diretamente, também é a mesma que apresenta a menor quantidade de negros (as) no ensino superior, de acordo com os dados do IPEA (2014). Mas, por outro lado, essa também é a região do País em que se encontra em maiores proporções a população negra (pretos e pardos), segundo o censo demográfico de 2010.

O privilégio da população branca não se encontra somente vinculado à clientela que é atendida nos cursos de Psicologia. A grande maioria que ingressa nos cursos de Psicologia e que continua nos cargos de poder nas IES é a população branca. As teorias ensinadas nas disciplinas não fazem o recorte racial e nem étnico. Assim, o branco se torna a norma de maneira naturalizada, mesmo que nos PPPs constem a resolução e a lei que reverteriam a situação do privilégio. Bento (2014, p. 14) afirma que “[...] entrada na instituição de outros atores sociais, que pode significar mudanças de perspectivas, de funcionamento e de práticas cotidianas, é sentida por esse grupo, como ameaçadora”.

As ênfases curriculares demonstram a manutenção de práticas individualizantes, por meio de novos discursos, e indicam a permanência de ideias que não possibilitam compreender o humano numa perspectiva histórica. Se essa realidade fosse diferente, haveria um favorecimento de discussões mais aprofundadas a respeito das demandas sociais a que, atualmente, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, tem se voltado. O tema desigualdade, que discuti nas palavras-chave indiretas, foi o único que apresentou possibilidades de aprofundar a compreensão sobre essa problemática social. No entanto, isso não tem reflexos na discussão sobre a temática racial propriamente dita no contexto educacional, na medida em que os textos não consideram sequer a existência do racismo, gerador da própria desigualdade.

Nesse sentido, o caráter homogêneo e uniforme típico das IES, sem dúvida, serve ao interesse daquelas pessoas que se mantêm nos postos de poder, permanecendo imutáveis as desigualdades (BENTO, 2014).

5.4 Análise das informações sobre Políticas de Ações Afirmativas (PAA) e disciplinas

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, no artigo 1, parágrafo 5, são consideradas “[...] ações afirmativas os programas e medidas especiais adotados pelo Estado para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”. (BRASIL, 2003b, p. 8). Tal desigualdade ocorre desde os tempos da escravização e posterior abandono pelo Estado brasileiro da população negra liberta, que hoje se mantém com práticas discriminatórias racialmente adotadas.

Existem diversas ações de Políticas Afirmativas no contexto educacional no Brasil e elas podem ser reparatórias ou de reconhecimento. As de reparação ocorrem para reverter, por meio de políticas públicas, as desigualdades raciais que impedem o acesso do público discriminado aos bens sociais, culturais e materiais. A política de cotas em universidades públicas é uma ação reparatória, pois ela oferece à população negra garantia de ingresso e permanência no ensino superior. O PROUNI também é considerado uma PAA, assim como já afirmei em outro momento da análise, embora o enfoque das políticas não seja a questão racial.

No que diz respeito às políticas de reconhecimento, é possível citar a Lei Federal 10.639/03 que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio. A partir das exigências da própria Lei, em 2004 foi emitido um parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Ainda no mesmo ano, a Resolução nº1 de 2004 do Conselho Nacional Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) instituiu tais Diretrizes.

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004c, p.1)

A Resolução indica que para o profissional de educação ou de qualquer outra área específica abordar a temática das relações étnico-raciais ou mesmo história e culturas afro-

brasileiras e africanas é preciso passar por um processo de formação anterior de preferência no próprio ensino superior. Vale destacar que todos os cursos superiores se incluem na observação feita na Resolução, inclusive as instituições que oferecem licenciatura.

Para a educação das relações étnico-raciais, é primordial que sejam colocados em pauta temas que discutam a naturalização das desigualdades sociais e raciais no Brasil, a maneira como o racismo e suas ideologias se proliferaram na sociedade e como isso continua, ainda, estruturando nossas relações. Isso também implica em uma relação de ensino-aprendizagem que não se restringe somente àquilo que é racional, ao conteúdo de informações, mas também à dimensão afetiva, como consta no parecer CNE/CP nº 3/2004.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004 d, p. 346).

Já no ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas, a intenção não é mudar o enfoque dominante (europeu) para outro (africano), mas ampliar a perspectiva para a diversidade brasileira, tanto racial, como étnica, cultural, econômica e social. A ideia é desconstruir a história que menospreza ou reduz a população somente àquela que foi escravizada, narrando outras histórias e saberes que são próprios de culturas negras e de diferentes localizações do continente africano que por tanto tempo foram silenciadas, na perspectiva de romper com a ideia de uma história única. Nesse sentido, é importante ainda citar que, em 2008, passou a vigorar a Lei 11.645 que alterou a 10.639/03, incluindo no currículo oficial da rede a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Isso ampliou ainda mais a possibilidade de inserir a questão da diversidade e da multiplicidade de vozes de sujeitos históricos até então negados no contexto educacional.

Alguns projetos analisados mencionaram as PAA e daí a importância de incluí-las na análise. Foram consideradas em conjunto com as ações ofertadas que discutem a temática das questões raciais ao longo da trajetória acadêmica. Não abordei as PAA reparatórias, pois a intenção foi entender como os cursos tratam a temática em disciplinas, o que consequentemente me conduziu a abordar as políticas de reconhecimento já citadas.

Tabela 16 – PAA por região e tipo de instituição

REGIÃO	CURSOS QUE CITAM AS PAA	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Sul	7	10	70
Centro-Oeste	2	4	50
Norte	1	5	20
Sudeste	zero	9	zero
Nordeste	zero	7	zero
TOTAL	10	35	28,57
TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS QUE CITAM AS PAA	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Estadual	1	1	100
Particular	7	22	31,81
Federal	2	12	16,66
TOTAL	10	35	28,57

Ao total, 10 IES citaram **PAA** de reconhecimento em seus projetos, sendo que a região Sul foi a que mais mencionou e, novamente, as instituições do Nordeste nada abordaram a respeito do tema. As instituições particulares citaram em mais ocasiões as políticas, lembrando que a estadual só tem um curso que disponibilizou projeto, por isso ela aparece em primeiro na tabela.

A lei 10.639/03 e a Resolução CNE/CP nº 01 apareceram mais vezes citadas nos textos. As afirmações em relação às PAA nos projetos são sempre pontuais, ou seja, em grande parte das vezes aparecem quando é sinalizado o envolvimento do curso com as políticas, mas nem sempre existe a afirmação de que vão ocorrer ações que cumpram com o que a legislação ou a resolução exigem. É importante dizer que os cursos que citam as PAA disponibilizam somente disciplinas (obrigatórias e/ou optativas) em suas grades curriculares, em vez de oferecer também outros serviços que proporcionem reflexões e práticas transformadoras.

Dentre as instituições que se comprometem a realizar ações a partir das PAA, 7 disponibilizam disciplinas em suas grades curriculares que abordam a temática das relações raciais. No máximo, a quantidade de disciplinas ofertadas é 3, e, na grande maioria, o conteúdo aparece em um subitem na Antropologia.

É interessante lembrar que a Resolução CNE/CP nº1 (2004) enfatiza a importância de os cursos de licenciatura levarem em consideração em seus PPPs as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dos projetos que mencionam as PAA, 6 deles ofertam a formação de professoras de Psicologia e todos são instituições particulares. Dentre eles, 4 cursos são de uma mesma instituição e dispõem de uma disciplina de Antropologia que aborda um subitem a respeito da cultura afro-brasileira e do pluralismo étnico. Já os outros 2 restantes, verifiquei que um deles apresenta somente o nome das disciplinas, mas não dispõe de outras informações (como ementa e objetivo) e por isso não consegui saber se o tema é trabalhado de fato. E o outro curso apresenta o nome da disciplina e outras informações que me permitiram concluir que não é trabalhada a temática.

Ainda que a grande maioria dos PPPs que cita a PAA disponibilize alguma disciplina, em que medida essa oferta cumpre com o que se exige na Resolução CNE/CP nº1 de 2004 e nas Leis 10.639 e 11.645? Questiono também qual o sentido de mencionar tais PAA e nada ofertar? Sem dúvida, a desconstrução e a reconstrução exigidas nas PAA de reconhecimento tratam de algo mais profundo, que, se de fato ocorressem, refletir-se-iam nas propostas dos projetos de outra maneira.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004 d, p. 346).

Não é possível implementar as Diretrizes sem pensar numa revisão global dos processos pedagógicos que se centram ainda em conhecimentos, conteúdos e realidades que não nos dizem respeito, como é o caso, por exemplo, de teorias que exportamos de outros países que não têm a mínima similaridade com o nosso contexto social. Não se trata de culpar as teorias, pois não é possível atribuir isso a elas. É importante pensá-las criticamente, contextualizar historicamente suas propostas e o papel que elas desempenham socialmente. Com afirma Patto (2000), é preciso pensar o nosso próprio pensamento e isso pode, sem dúvida, ocorrer no contexto de formação.

Um breve exemplo que indica como até nas disciplinas ofertadas essa desconstrução não ocorre é quando os temas abordados referem-se somente à população negra e nada falam sobre a questão da branquitude, por exemplo. Qual o sentido de falar sobre relações étnico-raciais, então? Os brancos não são citados explicitamente, pois eles continuam sendo a norma?

Bento (2014) comenta que as políticas de combate ao racismo e promoção de igualdade sofrem mudanças quando envolvem as instituições, até mesmo porque as hierarquias raciais permanecem da mesma maneira neste contexto. As pessoas que propuseram as próprias PAA continuam não tendo acesso aos cargos de direção, coordenação e poder nas instituições. As ações de reparação e reconhecimento, que poderiam favorecer a redistribuição em “[...] favor de um segmento historicamente lesado, sem dúvida contraria àqueles que se beneficiam, de um modo ou de outro, do status quo imperante.” (WEDDERBURN, 2007, p. 15).

Nesse sentido, ainda permanece um vácuo entre aquilo que é exigido pela Lei 10.639/03 e o que de fato ocorre nos cursos, já que a implementação da medida prevê uma revisão mais profunda que inclui todos os envolvidos na ação pedagógica, tanto numa perspectiva individual como também institucional.

Dessa maneira, torna-se importante compreender como as IES, que tiveram seus PPPs analisados, organizam-se para ministrar a temática racial ao longo do curso. Primeiramente, acredito que seja pertinente citar a situação dos projetos de pesquisa e extensão. A ideia inicial era recolher informações a respeito disso, no entanto, constatei que elas estavam diluídas nos sites e no próprio PPP, e não foi viável identificar qual fonte estava atualizada. Também nem sempre foi possível identificar se a informação era referente à Psicologia ou a outros cursos, pois no próprio PPP são citadas questões institucionais mais gerais, e os projetos de pesquisa e extensão encontram-se referidos também nessa parte. Dessa forma, devido a tal imprecisão, resolvi não incluir a análise dos projetos de pesquisa e extensão, ainda que a considere significativamente importante na implementação da Lei 10.639/03.

Com isso, a única ação a que foi possível ter acesso por meio dos PPPs foram as grades curriculares e as informações sobre as disciplinas dos cursos. Obviamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) apontam a necessidades das instituições educacionais desenvolverem ações que não sejam somente formais, como por exemplo, o oferecimento de disciplinas, no entanto, nos PPPs só é possível encontrar esse tipo de informação.

Especialmente, após a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (2004), tem sido um desafio construir currículos que não se voltem somente para um conjunto específico de disciplinas pensadas exclusivamente a partir da perspectiva de um corpo docente. Leite (1998) já apontou a necessidade de revisão desse formato de currículo antes mesmo das Diretrizes Curriculares, afirmando que essa concepção tradicional é pautada numa perspectiva individualista do trabalho pedagógico e incompatível com a formação de profissionais que precisam lidar com uma sociedade em constante transformação.

É importante mencionar que o currículo reflete o conjunto das experiências pelas quais as estudantes irão passar no período em que estiverem inseridas em determinada instituição educacional. Infelizmente, na grande maioria das instituições, a concepção de currículo limita-se às disciplinas e ao conteúdo programático das mesmas, o que exclui de maneira significativa as relações sociais, as vivências de formação fora da sala de aula, a relação com a cultura e as experiências de vida das discentes que extrapolam o contexto educativo formal.

Existe um campo especializado de estudos de currículo que nasceu com a institucionalização da educação de massas no início do século XX, em que se questionava a finalidade da educação escolarizada. As teorias iniciais sobre currículo nessa época foram desenvolvidas nos Estados Unidos por Bobbitt e continuadas por Tyler, e a intenção era de que a escola funcionasse como uma empresa, cujos objetivos deveriam ser alcançados com eficiência, por isso precisariam ser bem definidos e avaliados ao final para saber se foram atingidos. Tal perspectiva ainda é desenvolvida em muitas instituições em que se pensa o currículo, o ensino, a instrução e a avaliação. (SILVA, T. T., 2010)

De acordo com Silva, T. T. (2010), posterior às teorias iniciais, as teorias críticas do currículo questionam os arranjos sociais e educacionais, buscando compreender de que maneira a própria educação e proposta curricular facilitam a manutenção de desigualdades e injustiças sociais.

As teorias críticas sobre currículo indicaram que o mesmo é uma construção social e é resultado de um processo histórico. Currículo é território político, é espaço de poder e, portanto, processo de disputa. O que entra no conteúdo curricular, a maneira como ele é organizado e distribuído é um reflexo de todo processo e contexto histórico que ele se

encontra inserido. As relações sociais que o currículo traz como referência impõem mais uma vez os papéis sociais que já são determinados de maneira ampla; nesse sentido, o currículo atua ideologicamente.

Por isso, é válido questionar “quais conhecimentos são considerados válidos”, já que a valorização do conteúdo curricular sem dúvida está ligada à manutenção das relações de poder e dominação.

Tabela 17 – Disciplinas relativas à temática racial por região e tipo de instituição

REGIÃO	CURSOS QUE OFERECEM DISCIPLINAS	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Sul	8	10	80
Norte	3	5	60
Nordeste	3	7	42,85
Sudeste	1	9	11,11
Centro-Oeste	zero	4	zero
TOTAL	15	35	42,85
TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS QUE OFERECEM DISCIPLINAS	TOTAL DE CURSOS	TOTAL DE CURSOS (%)
Estadual	1	1	100
Federal	6	12	50
Particular	8	22	36,36
TOTAL	15	35	42,85

Ao total, 15 cursos disponibilizam disciplinas que abordam diretamente a temática racial⁵². A região Sul novamente destacou-se, lembrando que ela também foi a que mais citou as PAA de reconhecimento nos projetos analisados. Já com relação ao tipo de instituição, a estadual novamente apareceu em primeiro na tabela pelo fato de que somente um curso disponibilizou o projeto na internet. No entanto, é válido salientar a contradição das instituições particulares que foram as que mais citam as PAA, mas disponibilizam menos disciplinas. O mesmo é possível citar da região Centro-Oeste que recebeu destaque na menção das palavras-chave diretas e nas PAA, entretanto não oferta nenhuma disciplina.

As palavras-chave diretas encontradas nas disciplinas⁵³ foram: racismo, racial (is), negro (a), afro, etnia, étnico (a). Assim como ocorreu na análise das palavras-chave diretas a

⁵² Não mencionei o nome das disciplinas afim de não facilitar a identificação das Instituições, a não ser aquelas que são mais comuns, como por exemplo, Antropologia e Sociologia.

⁵³ Como já citei no método, nem todos os cursos disponibilizam informações além do nome da disciplina. As palavras-chave diretas foram recolhidas a partir de todas as informações que estavam disponíveis sobre a disciplina (nome, ementas, objetivos, planos de ensino), o que exclui somente as referências bibliográficas.

respeito dos termos etnia/étnico (a) e raça/racial, na análise das disciplinas também considero ambos os termos associados (citados juntos ou também como palavra composta étnico-racial) ainda que na ocasião da coleta das informações, eu não me ative a essas combinações. Outra observação a ser feita é a inclusão nesse momento do termo PAA (Políticas de Ações Afirmativas), que tem a ver com o fato dele ter sido citado em uma ementa de uma disciplina.

Pelo fato do foco voltar-se tanto para a temática racial como também para as disciplinas que a citam, não foi possível, como em outras partes do trabalho, discutir as palavras-chave diretas uma de cada vez.

A quantidade de disciplinas ofertadas variam de 1 a 3, e a grande maioria dos cursos (8) oferta somente 1. Foi possível contabilizar um total de 24 disciplinas, dentre elas obrigatórias e eletivas, sendo que nenhuma delas é estágio obrigatório. Dos cursos que oferecem licenciatura, 6 dispõem de 1 disciplina que trabalha 2 palavras-chave diretas: etnia e afro. Então, é válido dizer que numa mesma disciplina são discutidas, às vezes, mais de uma palavra-chave direta. O conteúdo pode aparecer como um tema entre outros a serem trabalhados ou também sendo ministrado em uma disciplina específica. A transversalidade a respeito do tema não é uma realidade encontrada nas disciplinas, pois, como disse, ela aparece no máximo em 3 disciplinas, sendo que isso só ocorreu com 2 cursos.

As instituições que dispõem de disciplinas específicas são todas ⁵⁴ federais do Nordeste (3) e não tornam acessíveis as ementas ou qualquer outra informação sobre o que é trabalhado ao longo do semestre. É válido dizer que, dentre todas as disciplinas encontradas, somente estas não tornam disponíveis informação além do nome, como, por exemplo, ementa ou objetivo. As instituições apenas mencionam os nomes das disciplinas e que todas elas são optativas. Só é possível identificar que a temática é o centro da disciplina, pois todas citam no nome o termo ‘relações **étnico-raciais**’ sozinho ou associado a outras palavras como africanidades ou também Psicologia do Desenvolvimento.

O termo étnico-racial aparece na ementa de outras 2 disciplinas de diferentes cursos: Na disciplina de Antropologia de uma instituição estadual do Sul é trabalhada a questão da educação das relações étnico-raciais e numa universidade federal do Norte, na disciplina de Psicologia Social, um dos objetivos é: “[...] discutir as matrizes do pensamento coletivo e acerca dos dilemas e questões étnico-raciais” (CURSO 1, p. 20).

⁵⁴ Inclusive, 1 dos cursos disponibiliza 2 disciplinas optativas específicas.

Na discussão sobre as palavras-chave diretas **etnia** e **raça** concluí que, quando aparecem associados, esses termos mostram uma potencialidade, ainda que algumas contradições tenham sido evidenciadas. No que diz respeito às disciplinas essa conclusão pode ser a mesma. Tanto isso é verdade que, com relação às matérias obrigatórias, ambos os termos, utilizados nas ementas e objetivos, são importantes para desenvolver e explorar os assuntos que já venho sinalizando desde as palavras-chave indiretas e diretas, o problema é que na prática não é possível saber como isso ocorre. Por outro lado, grande parte das disciplinas que abordam o tema é optativa, por isso, elas nem sempre atingem um público mais amplo, inclusive em uma delas é mencionado que, se não tiver uma quantidade mínima de pessoas inscritas, ela não acontece. Também é legítimo atentar para o fato de que todas as disciplinas apresentam, de alguma maneira, uma interface direta com a dimensão social, seja a partir da própria Psicologia ou mesmo da Antropologia

Outra situação que também chama a atenção é o fato da grande maioria das palavras-chaves diretas serem trabalhadas nas disciplinas de Antropologia e/ou Sociologia. Foi possível contabilizar 7 disciplinas de Antropologia, 3 de Sociologia e 2 Sócio-Antropologia, ou seja, metade das disciplinas e dentre estas 5 são da licenciatura. Sem dúvida, como já apontei em outros momentos do texto, é significativamente importante os cursos investirem em disciplinas que promovam um saber crítico e reflexivo. No entanto, a temática aparece quase sempre discutida a partir das interfaces que a Psicologia faz com outros campos de conhecimento.

O tema do **racismo**, por exemplo, é abordado em uma disciplina de Sociologia de uma instituição federal do Norte e, em sua ementa, consta uma discussão sobre a “Construção social do racismo e do eurocentrismo” (CURSO 1, p. 3). Já em outro curso, o racismo é discutido em uma disciplina de Antropologia que associa o termo à identidade cultural e à atualidade.

De maneira similar ocorre quanto à menção da população **negra** que, num mesmo curso, está presente na disciplina de Antropologia, que aborda as especificidades dessa população do ponto de vista cultural, e na de Sociologia, que trabalha a formação da sociedade brasileira e as contribuições do negro.

Isso significa que esses são os únicos momentos que as palavras-chave negro (a) e racismo aparecem nas disciplinas analisadas. Se previamente, na análise das palavras-chave

diretas, o racismo não é tema para formação (ainda que tenha sido citado em um PPP, foi reconhecida somente como uma demanda atual e não para a Psicologia) e nem a população negra, na análise das disciplinas é possível perceber que a discussão não parte da própria Psicologia, essa responsabilidade foi delegada para a Antropologia e a Sociologia. O que faz parecer que essas temáticas não são uma questão para a Psicologia.

De que maneira é possível pensar, por exemplo, a questão do genocídio da juventude negra? Como lidar com a dor e o trauma de mães que têm seus filhos mortos pela Polícia? Trata-se de crimes que não são reconhecidos pelo Estado, caindo no esquecimento, o que se traduz pela continuidade sistemática da violência. Sem dúvida, o atendimento a essas pessoas precisa considerar uma dimensão política, caso contrário, a continuidade da violação pode ocorrer na própria oferta de atenção psicológica.

No caderno temático do CRP SP lançado em 2014 que aborda o genocídio, consta a fala de Catarina Pedroso – participante do evento que deu origem a esse material – e ela comenta sua experiência no atendimento a esses familiares.

O que a gente ouve nos relatos deles é a experiência de carregar um fardo dessa dimensão e se não o fizerem, é como se eles fossem responsáveis por uma segunda morte dessas pessoas. A fantasia que se coloca é um pouco essa, é como se até eles se esquecessem, é como se essas pessoas nunca tivessem existido e o trabalho de luto não pode se realizar. O trauma é muito mais violento do que uma experiência de violência ordinária, porque ela vem da onde nunca deveria vir, quer dizer, do estado. Então, sob nosso ponto de vista, o reconhecimento desses crimes é o primeiro passo para que essas pessoas possam começar um processo de elaboração do trauma, o que não significa dizer que o trauma possa ser superado. Pensamos que tem sempre algo de insuportável no traumático, que não pode ser dito, que não pode ser simbolizado, mas achamos também e apostamos nisso, que o trauma pode encontrar um outro lugar, um lugar possível na história do sujeito. Nosso trabalho é um passo, no sentido de buscar um reconhecimento social e esclarecimento dos fatos, e uma reparação integral para esses familiares, no sentido de uma elaboração social desses acontecimentos. (CRP SP – 06, 2014, p.24).

Catariana ainda relata que essas mulheres sentiam que estavam enlouquecendo, entretanto, quando buscaram a rede pública, não encontraram auxílio, pois eram tratadas somente com medicamentos ou com uma atenção que não atendia realmente as especificidades de suas queixas.

Posso afirmar, a partir da análise dos próprios PPPs, que os cursos de Psicologia têm ofertado uma perspectiva de formação ainda voltada para a clínica que se enquadra nos moldes tradicionais. Nesse sentido, temas vinculados à temática racial raramente são citados nos projetos e, quando aparecem, não levam em consideração a questão da subjetividade. O

exemplo trazido a respeito do genocídio se encontra justamente nesse vácuo que a formação apresenta quando, de certa maneira, “empurra” a discussão do racismo para outras disciplinas que fazem interface com a Psicologia.

Não tenho a intenção de me estender na discussão sobre o genocídio, já que é uma questão complexa e necessita ser considerada com muito cuidado. No entanto, minha breve consideração caminha no sentido de que parte da problemática não inclui somente o combate a esse tipo de violência (papel também da psicóloga), mas a formação em Psicologia. Devemos levar em conta que a gravidade e a situação de barbárie que se estendem por tanto tempo não podem mais ser ignoradas pela própria Psicologia, e a formação não pode escapar a isso. Tudo indica que, para discutir sobre o racismo e o próprio genocídio, um dos desdobramentos mais graves da ideologia racista, no campo da Psicologia, não é possível permanecer somente na perspectiva social e antropológica.

Antropologia e Sociologia são disciplinas que fazem parte do núcleo comum dos cursos, somadas a outras que devem fornecer “[...] uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação” (BRASIL, 2011, p. 3). As disciplinas do núcleo comum são obrigatórias e não se restringem somente àquelas que fazem interface com a Psicologia, mas que dispõem de conteúdos da própria ciência psicológica com especificidades de uma determinada área ou tema.

Mais uma vez o termo que apareceu com maior frequência foi **etnia** ou **étnica (o)**, assim como aconteceu nas palavras-chave diretas, e está presente no conteúdo de 12 disciplinas em 8 diferentes cursos. Na maioria dos projetos, o tema é associado às questões de gênero, classe social, faixa etária, meio ambiente, entre outros. Dessas 12 disciplinas, metade é de Antropologia, 2 de Sociologia e as demais são da própria Psicologia (Psicologia do Desenvolvimento, Políticas Públicas e 2 optativas de ênfases curriculares).

É interessante notar que a palavra-chave **raça** não é apresentada em nenhuma disciplina. A palavra-chave **racial** apareceu em uma disciplina obrigatória que aborda a questão do preconceito, estigma e DH, sendo que esta é a única que apresenta parte prática. No conteúdo programático da disciplina, consta um tópico a respeito do Estatuto da Igualdade Racial. Já a questão do racismo, como já disse, aparece em 2 disciplinas que fazem interface com a Psicologia.

Se recorrermos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) encontramos alguns temas transversais que dizem respeito a questões sociais relevantes. Os PCN apareceram citados nas disciplinas analisadas (meio ambiente, raça, etnia, gênero). A ideia citada nos PCN é não transformar tais temas em áreas específicas, mas trabalhá-los nas mais diferentes disciplinas. As questões de ‘etnia’ e ‘raça’ são mencionadas para serem desenvolvidas no tema pluralidade cultural, inclusive, afirmando que, para ministrar os assuntos em sala de aula, é necessário um conhecimento advindo da Antropologia. Vale dizer que toda essa proposta encontrada nos PCN não se refere ao ensino superior, mas ao fundamental.

A concepção que se tem de raça na discussão sobre os temas transversais no PCN (1997) volta-se para a perspectiva biológica, e tal termo, de acordo com o documento, vem sendo cada vez mais evitado pela própria Sociologia. É complementado que isso justifica o fato de substituir ‘raça’ por ‘etnia’, já que é considerado que este último apresenta uma base social e cultural.

Obviamente, a concepção biológica de raça precisa ser eliminada, pois ela está ligada ao racismo científico em que se consideravam as hierarquias raciais. No entanto, acabar com a discussão sobre a raça na perspectiva da sua construção social é também desconsiderar a própria existência do racismo, já que mesmo não existindo as diferentes raças como se propagou com as teorias racistas, as ideias que foram criadas a partir disso ainda continuam nos influenciando (SCHUCMAN, 2010).

O próprio processo de escravização, o abandono pelo Estado da população negra liberta, a higienização do começo do século XX por meio das práticas eugênicas e, hoje, o extermínio dos jovens negros nas periferias exemplificam como a ideologia racista da hierarquia racial se manteve na história do Brasil e sempre sustentou as relações de dominação. Por isso, como eliminar uma discussão que nos é tão cara, substituindo-a por outra que não revela a gravidade do problema que se estende por tanto tempo?

Vale questionar em que medida os cursos de Psicologia se aproximam da proposta dos PCN (1997), visto que esse tipo de discurso facilita a desobrigação da própria formação em Psicologia – e em Educação também – de rever as trajetórias da ciência e da profissão que ajudaram a legitimar o racismo no Brasil, como já mencionei anteriormente.

A única instituição – que contém 4 cursos com currículos e PPPs idênticos – que não citou o tema da etnia associado com outros transversais nas disciplinas foi também aquela que se referiu às PAA. Os demais cursos que ministram o tema da etnia, associando-o aos transversais, não mencionam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual inclusive traz uma consideração a respeito do tema raça diferente do que aparece na PCN (1997).

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (CNE/CP nº 3, 2004 d, p.345).

Na realidade, as ideologias que existem no contexto de formação em Psicologia também estão presentes em outros níveis da educação formal, por isso verifica-se uma semelhança nos discursos. Ao mesmo tempo, a existência de uma proposta que tenta romper com esses padrões – como é o caso da Lei 10.639/03 – é ignorada ou implementada de maneira superficial de modo que a estrutura se mantenha a mesma.

Tudo isso fica ainda mais nítido quando observamos que as disciplinas de História de Psicologia, e até mesmo aquelas que envolvem Psicometria, em nenhum momento apresentam reflexões sobre a temática racial ou raça. Mais uma vez, é preciso dizer que a ausência de dados mostra-se como um dado relevante, na perspectiva do silenciamento da questão racial, de visões de mundo e de ciência descolonizadora.

Heller (1970) afirma que a história é contínua, ou seja, alguns elementos que são próprios de um determinado contexto mantêm-se com o passar dos tempos, ainda que isso seja percebido de maneira significativamente discreta. É possível notar esse fato nos próprios PPPs que, embora apresentem um discurso diferente dos modos tradicionais de pensar e fazer a Psicologia, ao serem analisados com maior profundidade, apresentam elementos significativamente parecidos com aquilo que criticam.

Diante disso, o contato mais íntimo com a história – tanto da Psicologia como do Brasil de maneira mais geral – pode nos fazer compreender elementos básicos da nossa

cultura e as relações de dominação que se mantêm ao longo de décadas e que são naturalizadas no discurso da própria ciência (BARAÚNA, 1999).

Se não nos debruçarmos sobre a história da Psicologia no Brasil que envolve a temática racial – e sem dúvida, a Psicometria precisa entrar nessa discussão, pois foi por meio dos testes psicológicos que os discursos racistas foram e ainda são legitimados – correremos o risco de continuarmos sempre reproduzindo as mesmas relações de dominação. Patto (2000, p. 73) afirma que é necessário lembrar que a fundamentação dos testes de inteligência e de personalidade “[...] baseiam-se em concepções ‘quase-biológicas’, ‘anti-sociológicas’ de psique”.

Trocar discussões acerca da raça por etnia não nos obriga a lidar com a problemática do racismo. Ao contrário, faz, mais uma vez, sermos coniventes com ela. Dessa maneira, escolher a discussão de um tema, como é caso da etnia, em detrimento de outros, caros à Psicologia, como é a questão da raça e do racismo, simplesmente com a intenção de adequar-se a um chamado que a formação recebe para tentar refletir sobre os problemas sociais, pode ser significativamente arriscado. Baraúna (1999) afirma que essas ações podem “[...] produzir efeitos perversos em relação às intenções originais” (p. 106).

Heller (1970) ainda comenta que o desenvolvimento de valores é uma das substâncias da história. A Psicologia e a própria formação não escapam a isso. Na elaboração dos currículos, esses valores entram em cena quando se quer optar por determinados conteúdos ou seja, “[...] decidir o que ensinar depende da visão de homem, de mundo, de cidadania, de profissional, do objeto em questão, etc, por parte de quem tem o poder de decidir” (LEITE, 1998, p. 54). Mais uma vez, é importante questionar quem são as pessoas que estão no poder nas IES, pois embora elas estejam pautadas em leis que facilitem e proporcionem a reflexão e discussão da temática em sala de aula, a consequência que essa abertura à mudança implica – que envolve algo além de simplesmente ofertar uma disciplina sobre o tema – é sentida como algo ameaçador.

É pertinente especificar as disciplinas que trazem uma alusão de associação do tema com a questão histórica. O curso que trata de maneira mais direta tal combinação é uma universidade estadual do Sul que, numa disciplina de Psicologia da Aprendizagem, aborda o ensino de história e cultura **afro-brasileira**. O termo ‘afro-brasileiro’ é referente, de acordo

com o Estatuto de Igualdade Racial, à população negra brasileira, ou seja, preta e parda. (BRASIL, 2003b)

O outro curso também do Sul, mas de uma instituição particular, dispõe de uma disciplina optativa com ênfase curricular em DH que apresenta na ementa: “[...] a articulação entre Estado e as **Políticas de Ações Afirmativas** na correção de injustiças históricas.” (CURSO 27, p. 102). Por fim, outra que aborda, indiretamente, a associação a partir da compreensão das contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira é uma disciplina de Sociologia de um curso federal do Norte, que já citei em outro momento.

Ainda que somente a última menção tenha ficado evidente, todas as demais disciplinas citadas nos dois parágrafo anteriores abordam a perspectiva da população negra. Outra instituição, que têm 4 cursos com grades curriculares idênticas, dispõe de uma disciplina de Antropologia na licenciatura que aborda o termo ‘afro-brasileira’ associado com a questão da cultura. Verifiquei na parte do conteúdo do plano de ensino: “[...] 5. Dimensões fundamentais do humano 5.1 O humano como ser de Cultura 5.1.1 cultura afro-brasileira [...]” (CURSOS 21, 22, 23 e 24, p. 44).

Já a palavra-chave **afro** associada à **descendência** foi referida no curso 19 que oferece 2 disciplinas. Na ementa da matéria de Antropologia consta: “[...] Desigualdade social e afrodescendente” (p. 95). Já em outra ementa de uma disciplina de Sócioantropologia do curso de licenciatura, é apresentado: “O desenvolvimento da antropologia social, grupos étnicos, afrodescendência no Brasil” (p. 126).

É necessário pontuar questões importantes que se colocam diante dessas últimas considerações a respeito das disciplinas. Primeiramente, resgato as palavras de Baraúna (1999) quando ela defende uma perspectiva mais historicista para os cursos de Psicologia sem que isso se configure de maneira hegemônica. Outros paradigmas podem coexistir e já estão presentes, ainda que nem sempre isso ocorra de maneira tranquila. No entanto, o que se coloca é o fato de tal perspectiva ser escassa nos cursos, ainda mais quando se pensa na própria história da Psicologia brasileira. A historicidade é um viés interessante, na medida em que ele pode ser trabalhado em diferentes disciplinas e não só na história da Psicologia, assim como consta nas 3 disciplinas citadas.

Torna-se significativo também lembrar que nas palavras-chave diretas não apareceram referências à população negra, por outro lado, algumas menções foram feitas nas disciplinas sempre de um ponto de vista da história ou da cultura. Com relação à população branca, que foi mencionada uma vez nas palavras-chave direta, nada foi identificado a respeito nas disciplinas. Também nada apareceu a respeito numa perspectiva subjetiva ou mesmo algo do ponto de vista psicossocial.

Considerar as relações raciais somente a partir de um dos lados, como já mencionei, é potencialmente perverso, pois ou se anula aquele que sofre ou se naturaliza o que é considerado a norma. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira enfatizam, ao longo do texto, a importância de considerar a perspectiva das relações entre brancos e negros, especialmente, quando se pensa na questão do racismo e seus desdobramentos (BRASIL, 2004d). Sem dúvida, as Diretrizes e a própria Lei 10.639/03 são instrumentos importantes que os cursos de formação em Psicologia poderiam adotar, no entanto, apesar de alguns cursos fazerem referências a elas, quando nos voltamos para o conteúdo das disciplinas, o que é essencial de ser trabalhado não é feito.

Nesse sentido, é possível perceber como as contradições tornam-se uma constante nos PPPs, e, a cada nova análise, algumas ideias se tornam repetitivas. Freire (2005) afirma que os opressores transmitem a violência de geração para geração, tornando-se herdeiros dela e, de certa forma, desenvolvendo um sentimento de posse sobre a situação. Tomados por isso, são incapazes de pensar sobre si mesmos.

Quando nós, brancos, não entramos para a discussão das relações raciais, – especialmente num contexto de formação em Psicologia em que temos a maioria de brancos – sinalizamos que estamos sendo incapazes ainda de perceber a violência que cometemos há séculos. A incapacidade aqui se aproxima mais do seu sentido de conveniência, pois se trata de uma questão de manter privilégios. Entretanto, continua Freire (2005), quando a conveniência é evidenciada, uma forma de generosidade entra em cena e forja mais uma vez a situação de violência. Isso significa dizer, por exemplo, que alguns cursos citam a PAA nos projetos, no entanto as políticas não se desenvolvem. Ou também, os cursos que não citam a PAA, mas ofertam disciplina, cujos conteúdos, muitas vezes, limitam-se a um tópico na ementa de uma disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar esse trabalho para mim foi significativamente importante pela compreensão que todo processo de pesquisa me fez ter em relação à temática que me propus a estudar. Mas, num outro sentido, sinto-me decepcionada com os resultados encontrados.

Por algum momento, especialmente no início, tive uma rápida ilusão de que a formação em Psicologia reservaria mais cuidado no trato com a temática, até mesmo pelo compromisso social que a profissão tem nos convocado, mas o desapontamento já foi sendo vivenciado logo no início da escrita dos capítulos teóricos. No decorrer da pesquisa, tornava-se cada vez mais maçante o contato com as informações dos PPPs, pois tinha a sensação de que as ideias se repetiam bastante, ainda que elas aparecessem de formas diferentes, o que me causou um incômodo ainda maior.

Percebi que de fato, ao refletir sobre a temática das relações raciais em Psicologia, é necessário considerar minuciosamente detalhes que, aparentemente, podem não estabelecer um vínculo direto com a discussão. O que de certo modo, evidencia como esse é um tema estruturante e invisibilizado das nossas relações e que precisa ser pensado a partir de diferentes perspectivas.

É importante, mais uma vez, ressaltar o modo como as temáticas são abordadas superficialmente nos PPPs, especialmente pelo fato de aparecerem de maneira isolada, descontínua e até mesmo esporadicamente. Todas as palavras-chave indiretas e diretas estão interligadas em uma perspectiva de compreensão e até mesmo das problemáticas que cada uma pode se desdobrar na Psicologia, no entanto, isso não apareceu nos PPPs. As únicas temáticas que dialogam, de acordo com o que consta nos projetos, são da diversidade e da inclusão, e, como foi visto, a discussão acontece voltada para um contexto específico (Educação) e um público único (portadores de necessidades especiais).

O fato de certos projetos copiarem algumas ênfases das Diretrizes Curriculares (2011) e, até mesmo, citarem com mais frequência o único tema nela mencionado (DH) denota como os PPPs não trazem elementos que são próprios e característicos da região em que os cursos se inserem. O documento das Diretrizes deveria servir como um disparador para que os cursos elaborem seus projetos e não como um modelo que enquadra e limita.

Diante disso, percebe-se haver um risco de enfraquecer os debates sobre os temas pesquisados, sobretudo quando citados de maneira superficial, pois não revelam as contradições das problemáticas pesquisadas e isso favorece a manutenção do *status quo* responsável por manter desigualdades sociais e relações de dominação.

Outra característica verificada ao analisar mais profundamente o conteúdo dos projetos e das próprias disciplinas são as contradições. Existem discursos para lidar com certas problemáticas (incluem-se aí todas as palavras-chave analisadas) no momento da formação, mas a maneira como os próprios temas são expostos indica que não é possível modificar aquilo que se anuncia e se pretende combater. A elaboração de novos discursos e a substituição de certos termos é aclamada como uma mudança que a formação em Psicologia está passando, no entanto, as ideologias mais perversas, inclusive do próprio racismo, continuam presentes nesse contexto e isso raramente é trazido à tona.

A “formação especialista” em clínica duramente criticada antes das Diretrizes Curriculares de 2004 e também atualmente, de acordo com grande parte dos PPPs investigados, passou a ser chamada de ênfase em saúde. A partir da análise das próprias ênfases, é possível perceber que a visão de homem se mantém muito similar ao que estava presente no antigo “modelo de formação em clínica” que priorizava uma perspectiva individualista e que, de acordo com Bock (1997), apresenta um caráter ideológico. Sem dúvida, isso se confirma quando esporadicamente encontram-se nos PPPs temas ligados ao contexto social, como por exemplo: exclusão, desigualdade, preconceito, racismo e raça. É importante ressaltar que as instituições federais são aquelas que mais citam esses temas em seus projetos.

Os PPPs raramente abordam temas que evidenciam contradições, como já citei, sobrepondo discussões a respeito da diversidade, inclusão e etnia. Se esses assuntos não vêm acompanhados daqueles que evidenciam as contradições, como por exemplo a questão da desigualdade, as referências feitas mantêm a circulação da ideologia da democracia racial.

O caráter milenar dessas sociedades tem enraizado, tanto nas consciências dos dominados como nas dos dominadores, sofisticados mecanismos automáticos de controle e submissão, que dispensam os instrumentos que permitam a negociação propriamente grupal. O intrincado jogo de relações interpessoais que as caracteriza, e que garante uma aparente “cordialidade” entre os segmentos díspares, faz com que freqüentemente sejam consideradas como sociedades congenitamente “harmoniosas”, e “tolerantes” por vocação (WEDDERBURN, 2007, p. 187).

A simples substituição dos termos, conforme já disse em outra ocasião, não faz com que os problemas desapareçam, ao contrário, corre-se o risco de banalizá-los. Na Psicologia, desconsiderar temas como racismo, desigualdade e exclusão é perpetuar a violência contra quem sofre com isso. Chauí (1998) afirma que a sociedade brasileira, de modo geral, considera-se pacífica e ordeira, justamente pelo fato de não levar em conta os diversos tipos de desigualdades, o racismo, a intolerância, a corrupção e o sexismo como formas de violências. Com isso, a produção de discursos sobre a própria violência é violenta, já que ignora que o lugar efetivo de sua produção é a estrutura social. Portanto, se tais violências no Brasil são estruturais, as discussões a respeito delas necessitam ser centrais na formação em Psicologia.

É possível pensar que o silêncio sobre temas tão caros à Psicologia, como o próprio racismo que ela ajudou a legitimar, no contexto da formação, pode ocorrer por diversos motivos, e acredito que seja necessário começarmos a refletir de maneira mais crítica a respeito disso. Os PPPs apontam a necessidade dos cursos se repensarem de maneira mais estrutural e não somente no âmbito do conteúdo de uma ou outra disciplina que, grande parte das vezes, é aquela que faz interface com a Psicologia. De que adianta ofertar uma disciplina de Antropologia que aborda o racismo em um subitem, se as docentes de Psicologia não percebem que a grande maioria das suas alunas e colegas de trabalho são brancas, por exemplo? Se não nos damos conta das injustiças que ocorrem no próprio curso, quicá conseguiremos abordar diretamente o assunto, por exemplo, do racismo em disciplinas da própria Psicologia.

A análise das disciplinas aponta a continuidade das incoerências dos próprios projetos. Como é possível trabalhar com temas estruturantes em uma só disciplina que não necessariamente evidencia a real problemática que a formação em Psicologia custa em lidar? Abordar o tema da etnia, por exemplo, em detrimento da questão da raça enquanto construção social se trata de uma estratégia do próprio PCN (1997), o que aprofunda ainda mais a compreensão de que o silenciamento não se dá somente no ensino superior.

Há um contrassenso inegável no campo da pesquisa quanto aos temas aqui abordados no contexto da formação e, por isso, é imprescindível evidenciar essas contradições a fim de que a temática se destaque e se sobressaia nas discussões, reflexões e pesquisas. Se tanto a Psicologia como a Educação foram usadas, na ocasião das práticas eugênicas no Brasil com a finalidade de dominação, por que não colocá-las agora a favor de intervenções libertadoras que se prestem a promover a justiça social? Se nós, atores sociais – docentes e estudantes, brancas e negras – não nos compreendermos nos processos em que estamos profundamente envolvidos, de fato permaneceremos na superfície das problemáticas, e novas formas de discurso podem surgir simplesmente para manter a coesão social e a ocultação.

Ao nos colocarmos diante do compromisso social que a Psicologia nos convoca, é necessário rever-nos constantemente, e esse engajamento é significativo ao ponto de não permitir ambiguidades. Nessa situação, já não podemos mais atuar como atuamos e nem permanecer mais como estamos (FREIRE, 2005).

Nessa toada, a descolonização é um processo vital que estamos impelidos a construir. É inviável dizer que ela já acontece somente pela existência de disciplinas (como vimos, no máximo 3) que abordem a temática racial, pelas referências à Lei 10.639/03 ou pela insistência de uma docente que trata do assunto no contexto da formação. A realidade colonizada é dividida, não há complementariedade e sim exclusão. Não podemos esquecer que a colonização ocorreu (e ainda ocorre) à custa da barbárie e da violência. Com isso, Fanon (1968) nos lembra que a descolonização é um processo lento, mas é um movimento que não necessariamente será feito de maneira amigável. Obviamente, Fanon não se refere ao contexto educativo, mas é possível traçar um paralelo pensando em um ensino que se torna colonizado, por ser eurocêntrico, absolutista e escamoteador das tensões sociais e raciais.

Como disse ainda Fanon (1968), a descolonização pode ser vista como desordem absoluta. Mas como lidar com a contradição que se coloca se nos percebemos como ordeiros e pacíficos? Chauí (1998) comenta que quando a dita “desordem” é percebida, passa a ser sentida como ameaça. Podemos citar um exemplo bem próximo e atual de resposta que é a repressão policial aos movimentos sociais de resistência e às pessoas negras em geral.

Para quem está nas IES, como isso é sentido, já que é sabido que a descolonização não é uma realidade? Se a ameaça é o sentimento, a resposta a isso é a permanência do que está posto. Isso denota a conotação das nossas relações raciais, sem nos esquecer de quem são

as pessoas que ocupam os cargos de poder dos cursos. Eu – docente de Psicologia – noto como é incômodo falar da temática racial, tanto em sala de aula como para outras professoras que, muitas vezes, ignoram o assunto.

No entanto, se somos professoras de Psicologia, também somos psicólogas. Sair do ponto em que estamos acostumados a permanecer para outro que nunca vislumbramos pode ser possível por meio de uma escuta ativa. Trata-se de uma experiência de deslocamento, de desordem. É descobrir que ordenamos o sofrimento de quem nos conta sobre suas dores advindas da violência racial. É sair da neutralidade que a ordenança cobra e se perceber opressora. É ouvir novas teorias, com outras cosmovisões, que subvertem nossas lógicas. É nos dar conta de que isso é um começo para uma mudança mais radical nos processos de formação. Trata-se de uma ação eticamente orientada, e para ela se realizar é preciso que o agente ético respeite “[...] a racionalidade, liberdade e responsabilidade dos outros agentes, de sorte que a subjetividade ética é uma intersubjetividade.” (CHAUI, 1998, p. 1).

Minha pesquisa, a partir do recorte feito, diz de um universo de sentidos daquilo que é ofertado e pensado para os cursos de formação em Psicologia e que se refere às ideias contidas nos Projetos Político-Pedagógicos. Muito do que estou dizendo não está explicitamente descrito nas folhas dos materiais analisados, mas, por trás de cada parte, há um emaranhado de ideologias em que os projetos estão envolvidos. Sem dúvida, ações importantes podem ocorrer e não constarem nos projetos, no entanto, infelizmente, elas ainda não são expressivas e estruturais ao ponto de serem citadas. É válido dizer também que a falta de disponibilidade dos PPPs ao público de maneira geral dificultou ainda mais o acesso a novas ideias e também à realização da própria pesquisa.

Os projetos são escritos por pessoas, que lançam mão de visões de mundo, teorias e concepções que as impregnam. Faz-se história com isso. Em muitos momentos disse que é necessário rever-nos enquanto ciência e profissão, e, para isso, é imprescindível que nos voltemos continuamente à nossa história, pois é a partir dela que decidimos para onde vamos seguir. Do mesmo modo precisamos considerar os PPPs, pois eles registram momentos importantes da própria história da formação em Psicologia no Brasil, assim como foi possível perceber com a análise presente nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, t. w. Conferência sobre lírica e sociedade. Em BENJAMIN, W; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, 1ª edição. SP: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1975, p. 201-214.
- ANDRÉ, M. C. Psicossociologia e Negritude: breve reflexão sobre o “ser negro” no Brasil. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, Ano XXVII, nº 2, p. 87-102, 2007.
Disponível: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v27n2/v27n2a10.pdf>>
- ANTUNES, M. A. M. A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. Em MASSIMI, M.; GUEDES, M do C. (orgs.) **História da Psicologia no Brasil** – novos estudos. SP: EDUC e Cortez, 2004, p. 109-152.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: Leitura História sobre sua constituição**. SP: Unimarco Editora, Educ, 2005, 134p.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 7ª ed. RJ: Forense Universitária, 1995, 348p.
- AUGRAS, M. **Imagário da magia: magia do imaginário**. RJ: Vozes, Editora PUC, 2009, 248p.
- BAPTISTA, M. T. D. da S. A Regulamentação da Profissão Psicologia: Documentos Que Explicitam o Processo Histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**. N. especial 30, p. 170-191, 2010.
Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca08.pdf>>
- BARAÚNA, L. M. P. B. Da História da Psicologia para uma História na Psicologia. Em A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur & H. de B. Rodrigues (Orgs.), **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil**. RJ: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, 1999, p. 105-107.
- BARBOSA, A. Aristides Barbosa. Em M. BARBOSA (org.) **Frente Negra Brasileira** – Depoimentos, entrevistas, textos, SP: Quilombhoje, 1998, p. 17-36.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977, 225p.
- BASTIDE, R. Efeito do preconceito de cor. Em R. BASTIDE E F. FERNANDES (orgs.). **Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo**. SP: Anhembi Limitada, 1955, p. 159-192.
- BENTO, M. A. S. Raça e gênero no mercado de trabalho. Em ROCHA, M. I. B. **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. SP: Editora 34, 2000, p. 295-307.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. Em I. CARONE; M. A. S. BENTO (orgs.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. RJ: Vozes, 2012, p.24-57.

BENTO, M. A. S. Notas sobre a expressão da branquitude nas instituições. Em BENTO, M. A. da S.; SILVEIRA, M. de J.; NOGUEIRA, S. G. (orgs.) **Identidade, branquitude e negritude contribuições para a Psicologia Social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa**. SP: Casa do Psicólogo, 2014, p. 13-33.

BERNARDES, J. de S. A formação em Psicologia após 50 anos do primeiro currículo Nacional de Psicologia – alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p. 216-231, 2012.
Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016>

BICUDO, V. L. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas. Em R. BASTIDE E F. FERNANDES (orgs.). **Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo**. SP: Anhembi Limitada, 1955, p. 227-310.

BICUDO, V. L. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. (Edição organizada por Maio, Marcos C.) SP: Sociologia e Política, 2010, 190p.

BOARINI, M. L. A formação do psicólogo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 443-444, maio/ago, 2007.
Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200027>

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 17, n. 2, p. 37-42, 1997.

BOCK, A. M. B.; GIANFALDONI, M. H. T. A. Direitos Humanos no ensino em Psicologia. **Psicologia: ensino & formação**, v.1, n°2, p. 49-67, 2010.
Disponível:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200009>

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994, 335p.

BORGES, M.M.; BASTOS, A.V.B.; KHOURY, Y.A. **A Formação em Psicologia Contribuições para a Reestruturação Curricular e Avaliação dos Cursos**. Brasília: MEC – SESU, 1994.

BORGES PEREIRA, J. B. Diversidade e Pluralidade: o negro na sociedade brasileira. **Revista USP**, n.89, p. 278-284, março/maio, 2011.
Disponível: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13883>>

BRANDÃO, S. C. Psicologia e ideologia: apontamentos acerca da consciência. FARIA, N. J de; BRANDÃO, S. C. (orgs.) **Psicologia social** – Indivíduo e cultura. Campinas, SP: Alínea, 2004, p. 12-33.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994**. Brasília, DF, 1994.
Disponível: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: DF, 1997, 126p.
Disponível: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>

BRASIL Ministério da Educação. **Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001**. Brasília, DF, 2002.
Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>>

BRASIL. **Lei nº 10.639 9 de janeiro de 2003.** Brasília, DF, 2003a.
Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília, DF, 2003b.

BRASIL Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº8 de 07 de maio de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF, 2004a.
Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>

BRASIL, Ministério da Saúde. **Brasil afroatitude** – programa integrado de ações afirmativas para negros. Brasília, DF 2004b.
Disponível: <<http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/BRASILAFROATITUDE.pdf>>

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 CNE/CP 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. Brasília, DF, 2004c.
Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº3/2004.** Brasília, DF, 2004d.
Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>

BRASIL Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005.
Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. **Experiências inclusivas educacionais.** Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF, 2006.
Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>

BRASIL. **Lei nº 11.645 de março de 2008.** Brasília, DF, 2008.
Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>

BRASIL Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 338/2009.** Brasília, DF, 2009. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2127-pces338-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>

BRASIL Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº5 de março de 2011.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF, 2011.
Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012.
Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas.** Brasília, DF, 2013b.
Disponível: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>>

BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA, M. P. R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 105-120, Janeiro/Junho 2010.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100012>

BUETTNER, G. E. B. P. Von. **Diretrizes Curriculares em Psicologia: Discursos de Resistência**. Tese (Doutorado). Campinas: Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. Em I. CARONE; M. A. S. BENTO (orgs). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. RJ: Vozes, 2012, p.13-23.

CARVALHO, M. T. de M.; SAMPAIO, J. dos. A formação do psicólogo e as áreas emergentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 17, n.1, p. 14-19, 1997.

CARNEIRO, N. S. Contra a “violência de inexistir”: psicologia crítica e diversidade humana. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, nº1, p. 40-47, 2013.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100006>

CASTELAR, M.; SANTOS, C. C. de O. Relações raciais no ensino de Psicologia: uma experiência de sensibilização. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 1, n. 1, p.75-86, dezembro, 2012.

Disponível: < <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/43/43>>

CATHARINO, T. R. Fragmentos da Historia da Psicologia no Brasil: algumas notações sobre teoria e prática. Em A. M. JACÓ-VILELA, F. JABUR & H. DE B. RODRIGUES (Orgs.), **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil**. RJ: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, 1999, p. 101-104.

CHAUÍ, M. Ética e violência. **Teoria e Debate**. Ed. 39, p. 1-7, out, 1998.

CHAVES, E.S. Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da psicologia das massas nos primórdios da psicologia social brasileira. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 2, p. 29-37, 2003.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200004>

COIMBRA, C. M. B. Práticas “Psi” no Brasil do “Milagre”: algumas de suas produções. Em A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur & H. de B. Rodrigues (Orgs.), **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil**. RJ: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, 1999, p. 43-53.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). **Parecer n. 403/62 do CFE**, 1962.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução **CFP nº001/1999**. 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução **CFP nº018/2002**. 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Dispõe sobre o Código dos Profissionais de Psicologia**. Resolução CFP nº10 de 21 de julho de 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Educação inclusiva: experiências profissionais em Psicologia**. Brasília: CFP, 2009, 172p.

Disponível: < http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/12/livro_educacaoinclusiva.pdf>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Psicologia discute estratégias de combate ao racismo. **Jornal do Federal**, ano 22, nº99, pp. 4-5, dezembro, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Profissão de muitas e diferentes mulheres.** Resultado preliminar da pesquisa de 2012. CFP: Brasília, 2013.

Disponível: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Uma-profissao-de-muitas-e-diferentes-mulheres-resultado-preliminar-da-pesquisa-2012.pdf>>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para a atuação de psicólogos (os) na educação básica.** Brasília: CFP, 2013, 58p.

CENTRO DE REFERÊNCIAS TÉCNICAS EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS (CREPOP) **Relações Raciais: Referências Técnicas para a Prática do(a) Psicólogo(a).** Brasília, Conselho Federal de Psicologia, Novembro de 2013, 58p.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – BAHIA/SERGIPE – 03 (CRP BA/SE – 03). **Guia de referências – Psicologia e Relações Raciais.** BA, 2008, 10p.

Disponível: <<http://www.crp03.org.br/midia/guia-de-referencia-psicologia-e-relacoes-raciais>>

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – RIO DE JANEIRO (CRP RJ – 05). Racismo: o que a psicologia tem a ver com isso? **Jornal do Conselho Regional de Psicologia.** Ano 5, nº 18, p. 3-9, ago, 2008.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – SÃO PAULO (CRP SP – 06). 2007. **Psicologia e Preconceito Racial** – Cadernos temáticos CRP SP. SP: CRP SP, 2007, 60f.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – SÃO PAULO (CRP SP – 06). As propostas que marcaram o I PSINEP. **Psi**, nº 167, p. 22-23, nov/dez, 2010.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – SÃO PAULO (CRP SP – 06). Incorporar as questões étnico-raciais. **Psi**, nº 171, p. 20-21, jan/fev, 2012.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – SÃO PAULO (CRP SP – 06). O genocídio da juventude negra. **Psi**, nº 177, p. 9-11, jan/fev, 2014.

CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido – uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica.** SP: Euduc – Editora Brasiliense, 1996, 140p.

CRITELLI, D. M. **Educação e Dominação Cultural** - Tentativa de Reflexão Ontológica. SP: Cortez Editora, 1981, 92p.

DANTAS, J. B. Formar psicólogos: por quê? para quê. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 3, p. 621-636, Set./Dez, 2010.

Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n3/v22n3a13.pdf>>

DEL CONT, V. Francis Galton: Eugenia e Hereditariedade. **Scientiae Studia.** São Paulo, v. 6, n. 2, p-201-218, 2008.

Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004>

DIAS, A.C.G.; MULLER, A.C. O psicólogo na rede pública de saúde: um estudo sobre formação e atuação profissional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.1, nº1, p. 54-66, jul-dez, 2008.

Disponível: <<http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/2/5>>

DINIZ, Margareth. **Os equívocos da infância medicalizada.** Coleção LEPSI IP/FE – USP, Ano 7, 2008.

DOMINGUES, P. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun, 2005.

Disponível: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>>

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v.12, n.23, p. 100-122, 2007.

Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. RJ: Civilização Brasileira, 1968, 275p.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, 194p.

FERNANDES, F. Côr e estrutura social em mudança. Em R. Bastide e F. Fernandes (orgs.). **Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo**. SP: Anhembi Limitada, 1955, p. 67-122.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 69-86, jan/jun, 2002.

Disponível: < <http://scielo.br/pdf/psoc/v14n1/v14n1a05.pdf>>

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa versão 5.11**. SP: Positivo informática LTDA, 2004.

FERREIRA JÚNIOR, M. B. A. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. **Revista brasileira estudos pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

FERREIRA NETO, J. L.; PENNA, L. M. D. Ética, clinica e diretrizes: a formação de psicólogo em tempos de avaliação de cursos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p-381-390, maio/ago, 2006.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200017>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44ª edição. RJ: Paz e Terra, 2005, 213p.

GAUER, G.; GOMES, W. B. O Curso da Reforma: Ensino de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1971-1979). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.3, p. 497-513, 2002.

Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a05v15n3.pdf>>

GINSBERG, A. M. Pesquisa sobre as Atitudes dos alunos dos grupos escolares de São Paulo em relação com as crianças de côr. Em R. Bastide e F. Fernandes (orgs.). **Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo**. SP: Anhembi Limitada, 1955, p. 311-362.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Em BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, L. A. O.; GONÇALVES e SILVA, P. B. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, nº15, p. 134-158, set/dez, 2000.

Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>

GONZALEZ, L. O movimento negro na última década, Em L. Gonzalez e C. Hasenbalg (orgs.). **Lugar de negro**. RJ: Marco Zero, 1982. p. 9-66.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. SP: Martins Fontes, 1991, 369p.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. Em SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade**. 2ª edição, RJ, Petrópolis: Vozes, 2001, p. 141-156.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. SP: Paz e Terra, 1970, 121p.

HEIDBREDER, E. **Psicologias do século XX**. Tradução Lauro S. Blandy. 5ª edição. SP: Mestre Jou, 1981, 392p.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. Em BENJAMIN, W; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. Tradução Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha, 1ª edição. SP: Abril S. A. Cultural e Industrial, pp. 125-162, 1975.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da Sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. SP: Cultrix, 1978, 205p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Censo demográfico 2010**. RJ: IBGE, 2010, 12p. Disponível:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab3.pdf

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Síntese de indicadores sociais** – uma análise das condições de vida da população brasileira. RJ: IBGE, 2015, 137p.

Disponível: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira. **Relatório Síntese Psicologia**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Brasília, DF, 2012.

Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2012/2012_rel_psicologia.pdf>

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Situação social da população negra por estado**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014, 115 p.

Disponível: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24121>

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. Em SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 2001, p. 53-66.

LEITE, S. A. da S. Do plano curricular ao currículo em ação. **Temas em Psicologia**. V. 6, nº 1, pp. 51-57, 1998.

Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000100006>

LIMA, M. C. F. “A beleza de ser um eterno aprendiz”: uma palavra sobre a formação do psicólogo. Em A. M. JACÓ-VILELA, F. JABUR & H. DE B. RODRIGUES (Orgs.), **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil**. RJ: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, 1999, p. 96-100.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, v.9, n.3, p. 401-411, 2004.

Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002>

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.29, n.4, p.718-737, 2009.
Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n4/v29n4a06.pdf>>

LOURENÇO FILHO, M. B. A Psicologia no Brasil nos últimos 25 anos (1969). Em ANTUNES, M. A. M. (org.) **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. RJ: EdUERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2004, p. 109-119.

LUCRECIO, F. Lucrécio Francisco. EM M. BARBOSA (org.) **Frente Negra Brasileira – Depoimentos, entrevistas e textos**. SP: Quilombhoje, 1998, pp. 37-66.

MACEDO, J.P.; DIMENSTEIN, M. Expansão e Interiorização da Psicologia: Reorganização dos Saberes e Poderes na Atualidade. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 2, pp. 296-313, 2011.
Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a08.pdf>>

MAIO, M. C. O projeto UNESCO e a agenda de ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, nº41, p. 141-158, outubro, 1999.

MARTINS, A. M. A formação em psicologia e a percepção do meio rural: um debate necessário. **Psicologia: ensino e formação**, v. 1, n.1, p. 83-98, 2010.
Disponível:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000100008>

MARTINS, K. P. H.; MATOS, T. G. R.; MACIEL, R. H. M. de O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relato dos egressos da Universidade de Fortaleza. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IX, nº 3, p. 1023-1042, set, 2009.
Disponível:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000300013>

MASIERO, A. L. "Psicologia das raças" e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. **Psicologia: ciência e profissão**, v.22, n.1, mar, 2002.
Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100008>

MASIERO, A. L. A Psicologia racial no Brasil (1918-1929). **Estudos de Psicologia**, v.10, n.2, p.199-206, 2005.
Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n2/a06v10n2.pdf>>

MASSIMI, M. **História da Psicologia Brasileira – da época colonial até 1934**. SP: EPU, 1990, 82p.

MASSIMI, M. A Psicologia dos Jesuítas: Uma Contribuição à História das Idéias Psicológicas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.14, n.3, p. 625-633, 2001.
Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300018>

MELO, C. V. G. Racismo nas práticas Psi's. **Informativo do Conselho Regional de Psicologia da 3ª Região**, Edição 7, janeiro-março, p. 12-13, 2012.

MELLO, S. L. de; PATTO, M. H. S. Psicologia da Violência ou Violência da Psicologia? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n.4, p. 591-594, outubro/dezembro, 2008.
Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000400013>

MORENO, J. C. Conceito de minorias e discriminação. **Revista USCS – Direito**. Ano X, n. 17, jul./dez, 2009, pp. 141-156.
Disponível: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_direito/article/view/888>

MOURA, O. I., MURES, N. F., ROLAND, E. M. S.; ALAKIJA, G. M. M. Eu, mulher, psicóloga e negra (entrevista). **Psicologia: ciência e profissão**, v.4, n.2, p.10-15, 1984.

Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000200004>

MOURA, E. P. G. A Psicologia (e os Psicólogos) Que Temos e a Psicologia Que Queremos: Reflexões a Partir das Propostas de Diretrizes Curriculares (MEC/SESU) para os Cursos de Graduação em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 19, n.2, p. 10-19, 1999.

Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000200003>

MOURA, M. de J. D.H., atuação profissional e relações raciais. Em SILVA, M. de O. (org.) **Os direitos humanos na prática profissional do psicólogo**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia (CFP), 2003, p. 24-26.

Disponível: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2004/05/cartilha_dh.pdf>

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Em BRANDÃO, A. A. P. (Org.), **Cadernos Penesb 5**. Niterói: EdUFF, 2004a, p. 15-23.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir que é o negro no Brasil (entrevista). **Estudos avançados**, v.18, n.50, p. 51-56, 2004b.

Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005>

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul/out, 2012a.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b, 93p.

NERY, M. P.; COSTA, L. F. Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário. **Psico USP**, v. 14, n. 2, p. 211-220, maio/ago, 2009.

Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n2/v14n2a10.pdf>>

NUNES, S. de S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, 17(1), p. 89-98, 2006.

Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100007>

OLIVEIRA, C. M. de. Pluralidade Racial: Um Novo Desafio para a Psicologia. **Psicologia: ciência e profissão**, v.22 n.4, p. 34-45, 2002.

Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000400005>

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo**: escritos de Psicologia e Política. SP: Hacker Editores/EDUSP, 2000, 224p.

PATTO, M. H. S. Apresentação. **Psicologia USP**, v.17, n.1, p. 11-16, 2006.

Disponível: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41877/45545>>

PATTO, M. H. S. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas em Psicologia, Dossiê "Psicologia, Violência e o Debate entre Saberes"**, v.17, n°2, p. 405 – 415, 2009a.

PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. Em BOCK, A. M. B. (org.) **Psicologia e compromisso social**. SP: Cortez, 2009b, p. 29-35.

PAULIN, T.; LUZIO, C. A. A Psicologia na Saúde Pública: desafios para a atuação e formação profissional. **Revista de Psicologia da UNESP**. V.8, n.2, p. 98-109, 2009.

PENA, S. D. J.; BIRCHAL, T. S. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? **Revista USP**, n.68, p. 10-21, dezembro/fevereiro, 2006.

Disponível: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13479>>

PEREIRA, M. E. C.; GUTMAN, G. Primitivo e loucura, ou o inconsciente e a psicopatologia segundo Arthur Ramos. **Revista Latino americana de Psicopatologia Fundamental**. Ano X, n. 3, p. 517-525, setembro, 2007.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142007000300517>

PESSOTI, I. Notas para uma história da Psicologia no Brasil (1988). Em ANTUNES, M. A. M. (org.) **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. RJ: EdUERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2004, p. 209-227.

PIERSON, D. **Branços e prêtos na Bahia: estudo de contacto racial**. SP: Nacional, Brasileira, 1971, 430p.

PIRES, A. C. T.; BRAGA, T. M. S O psicólogo na saúde pública: formação e inserção profissional. **Temas em Psicologia**, v. 17, nº 1, pp. 151 – 162, 2009.

Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100013>

PRADO FILHO, K. Para uma arqueologia da Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, v. 23,n.3, p. 464-468, 2011.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300003>

RABELO, F de L. M.; FERNANDES, M. M., RODRIGUES, V. B.; LOUBACK, E. C. Formação em psicologia: entraves e caminhos – contextos, ideias e questionamentos sobre apropriação do conhecimento em psicologia. **Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO – Psicologia social e políticas da existência: fronteiras e conflitos**, Maceió, 2009.

Disponível: <
http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/255.%20forma%C7%C3o%20em%20psicologia.pdf>

RAMOS, C. Tirando a venda dos espertos: reflexões sobre a formação de psicólogos em tempos de cinismo. Em PATTO, M. H. S. (org.) **Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia**. SP: Casa do Psicólogo, 2012, p. 153-172.

ROCHA, S. A educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no boletim de eugenia 1929-1933. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, v. 6, nº 13, p. 162-177 maio-ago, 2011.

ROLAND, E. Violência racial – a história precisa ser recontada (entrevista). **Diálogos – psicologia, ciência e profissão**, ano 2, nº 2, p. 40-45, 2005.

SANTOS, A. de O. dos; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. especial, p. 166-175, 2012.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500012>

SANTOS, A. de O. dos SCHUCMAN, L. V. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogos (as). **Revista EPOS**, v.6, nº2, Julho/Dezembro, 2015.

Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200007>

SANTOS, B. **Pelas mãos de Alice – o social e o político na pós-modernidade**. SP: Cortez, 1995, 544f.

SAWAIA, B. B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? Em SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 2001, p. 7-13, a.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 2001, p. 99-119, b.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v.21, n.3, p. 364-372, 2009.

Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a10v21n3.pdf>>

SCANDIUCCI, G. Cultura hip hop: um lugar psíquico para a juventude negro-descendente das periferias de São Paulo. **Imaginário**, v.12, n.12, jun, 2006.

Disponível:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100012>

SCARCELLI, I. R.; JUNQUEIRA, V. O SUS como Desafio para a Formação em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.31, n.2, p.340-357, 2011.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200011>

SCHUCMAN, L. V. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, v. 10, nº 19, p. 41-55. Jan./Jun., 2010.

Disponível:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005>

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. SP: Companhia das Letras, 1993, 287f.

SERRA, L. N.; SCHUCMAN, L. V. Branquitude e progresso: a Liga Paulista de Higiene Mental e os discursos paulistanos na contemporaneidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 288-311, 2012.

Disponível: < <http://www.revispsi.uerj.br/v12n1/artigos/html/v12n1a17.html>>

SEIXAS, P. S.; COELHO-LIMA, F.; SILVA, S. G.; YAMAMOTO, O. H. Projeto pedagógico de curso e formação de psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.17, n.1, p. 113-122, Jan/Jun, 2013.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100012>

SILVA, P. B. G. E. **Educação e Identidade dos negros trabalhadores rurais de Limoeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFRGS, Rio Grande do Sul, 1987.

SILVA, L. Quem tem medo da palavra negro. **Revista Matriz**, 2010, pp. 1-13.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. SP: Editora Autêntica, 2010, 153p.

SOARES, A. R. A Psicologia no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**. n. esp. 30, p. 8-41, 2010.

SOLIGO, A. F. **O preconceito racial no Brasil: análise a partir de adjetivos e contextos**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2001, 231p.

SOLIGO, A. A formação em Psicologia no Brasil: em busca de novos olhares. CUELLAR, E. B. (coord.) **Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina**. Bogotá: ALFEPSE Editorial, 2015, p. 169-178.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. Em JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 117-145.

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, v. 9, nº 2, p.355-364, 2004.

VILELA, A. M. J. Historia da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio do seu ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p. 28-43, 2012.

WEBER, S. Currículo mínimo e o espaço de pesquisa na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**. V. 5, n.2, p. 11-13, 1985.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931985000200004>

WEDDERBURN, C. M. **O racismo através da história**: da antiguidade à modernidade. MG: Editora Nandaya, 2007, 250p.

YAMAMOTO, O.H. A LDB e a Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.20, n.4, p.30-37, 2000.

Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004>

YAMAMOTO, O. H.; SIQUEIRA, G. da S.; OLIVEIRA S. C. da C. A Psicologia no Rio Grande do Norte: caracterização geral da formação acadêmica e do exercício profissional. **Estudos de psicologia**. Natal. V.2, n.1, p. 42-67, 1997.

Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a04v2n1.pdf>>

ZIVIANI, D. C. das G. Inclusão e diferença: estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes. Em BENTO, M. A. da S.; SILVEIRA, M. de J.; NOGEUIRA, S. G. (orgs.) **Identidade, branquitude e negritude contribuições para a Psicologia Social no Brasil**: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa. SP: Casa do Psicólogo, pp. 65-84, 2014.