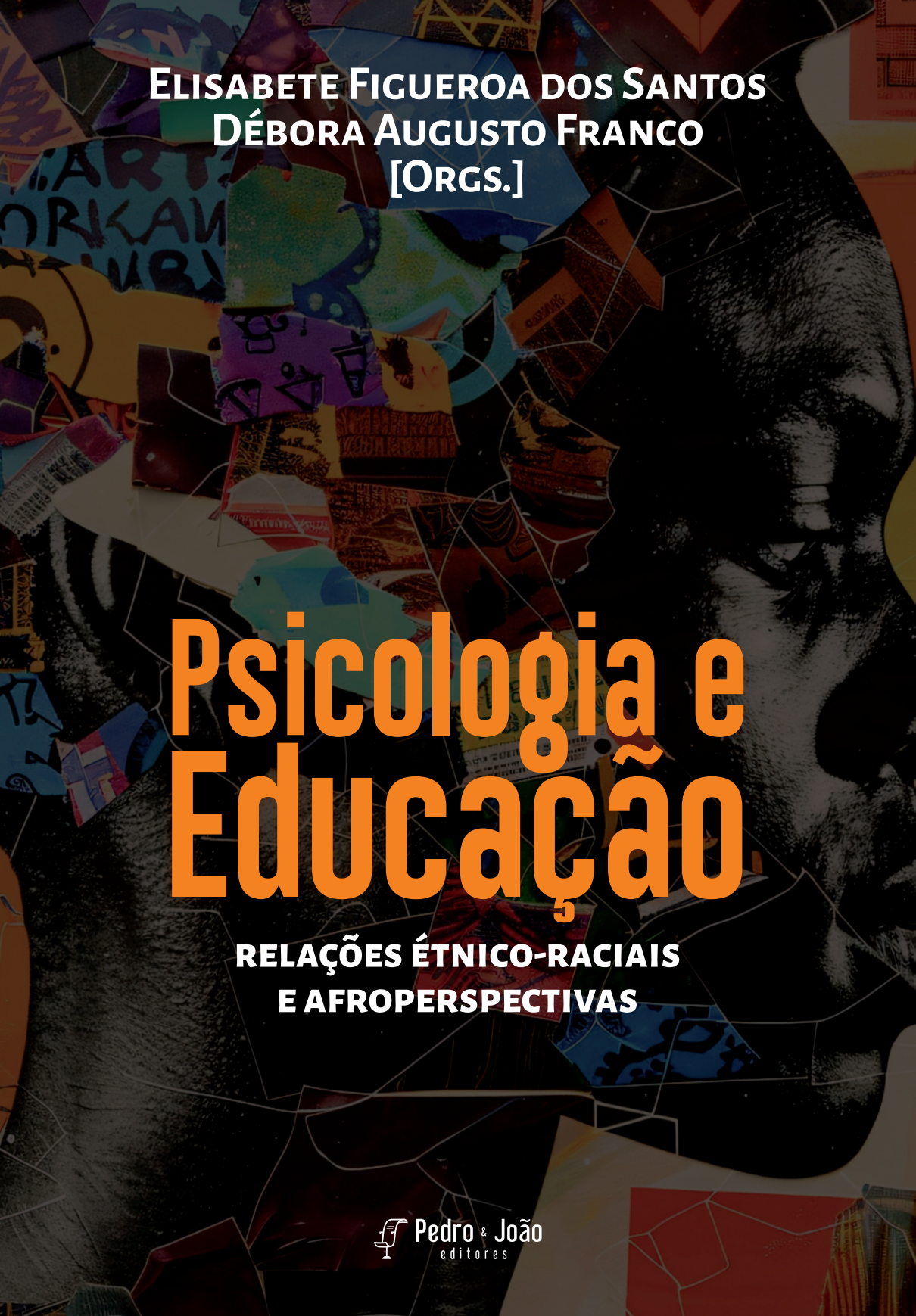




**ELISABETE FIGUEROA DOS SANTOS
DÉBORA AUGUSTO FRANCO
[ORGS.]**

Psicologia e Educação

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E AFROPERSPECTIVAS**



Pedro & João
editores

Psicologia e Educação:
relações étnico-raciais e afroperspectivas

**Elisabete Figueroa dos Santos
Débora Augusto Franco
(Organizadoras)**

**Psicologia e Educação:
relações étnico-raciais e afroperspectivas**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Elisabete Figueroa dos Santos; Débora Augusto Franco [Orgs.]

Psicologia e Educação: relações étnico-raciais e afroperspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 325p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2562-3 [Impresso]

978-65-265-2563-0 [Digital]

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Relações Raciais. 4. Africanidades. 5. Afroperspectiva. I. Título.

CDD – 150/370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Miriane Saraiva Hokama

Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

Prefácio	7
Maisa Elena Ribeiro	
Apresentação	11
Débora Augusto Franco	
Elisabete Figueroa dos Santos	
Psicologia e educação nas encruzilhadas com as relações étnico-raciais e africanidades	21
Débora Augusto Franco	
Elisabete Figueroa dos Santos	
Por uma Psicologia Escolar e Educacional antirracista e interseccional: descaminhos históricos e perspectivas dissidentes	45
Tâmara Rodrigues Pedro Bomfim	
Lygia de Sousa Viégas	
A Psicologia na Escola – Qual escola? Qual Psicologia?	83
Ângela Fátima Soligo	
A Psicologia Escolar e Educacional em Moçambique – desafios atuais	109
Niate Sulemane Adamo	
Silvia Maria Cintra da Silva	
“O governo não se importa, não quer saber se o aluno está aprendendo, se está sendo homofóbico ou racista” – a deseducação negra e o antirracismo conivente	135
Bruna Souza Ribeiro	
Elisabete Figueroa dos Santos	

“Que religião é essa que maltrata crianças?”: entre teorias e práticas psicológicas racistas e a psicologia das epistemologias negras	165
Luiza Rodrigues Oliveira Abrahão Oliveira dos Santos Stallone Abrantes	
Um não-estatuto do corpo ladino ameríndigena, amefricano e caribenho	189
Caroline Palmier Quintanilha Giovani Florencio Mariana de Castro Moreira	
“Rotas de destruição para caminhos possíveis” reflexões sobre o tema étnico-racial na formação em psicologia clínica	219
Paulo Vitor Palma Navasconi	
Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva e produção de saúde mental para a população negra universitária	251
Débora Augusto Franco Alessandra Braga Almeida Lisandro Jatobá de Sant'anna Luccas da Silveira Marques	
Psicologia preta/africana na escola pública: contribuições teórico/metodológicas à psicologia escolar	287
Roberta Maria Federico	
Sobre as Organizadoras	313
Sobre as Autoras e os Autores	315

PREFÁCIO

QUEM TEM COR NO BRASIL? QUAL A COR DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO?

Maisa Elena Ribeiro

A alegria, orgulho e entusiasmo com os quais faço o prefácio do livro *Psicologia e Educação: Relações étnico-raciais e afroperspectivas* devem-se ao chamado para o compromisso ético-político e racial que ele representa. Primeiro, pela composição das pessoas que organizam e escrevem os capítulos; um conjunto de autoras(es) majoritariamente negras(os/es) que, com seus corpos e subjetividades, protagonizam a construção da ciência com conhecimentos e reflexões urgentes para as práticas da psicologia e da educação nos mais diferentes campos que perpassam a educação básica, o ensino superior, o contexto clínico, dentre outros.

O segundo aspecto que confirma a relevância da obra é por vir em um momento de efervescência de duas discussões muito importantes no Brasil: a obrigatoriedade de inserção de psicólogos(os/ues) e de assistentes sociais nas escolas (Brasil, 2019) e o lançamento da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ (Brasil, 2024). Neste contexto, esta coletânea traz subsídios e debates importantes para proposição, implementação, avaliação e monitoramento de políticas públicas educacionais e de promoção da igualdade racial para a construção de uma educação e sociedade mais justas, humanas, inclusivas e diversas para todas as pessoas.

O racismo que se estruturou no Brasil tem características perversas e ambíguas que, por um lado tenta esconder sua existência com o mito da democracia racial, discurso apaziguador da pseudoigualdade e relação harmoniosa entre as diferentes raças. Por

outro lado, esse racismo, com suas desigualdades e violências decorrentes, é escancarado nos indicadores sociais e práticas cotidianas que aniquilam corpos e subjetividades negras e indígenas a todo instante (Gonzalez, 2020). Tal aniquilamento se dá tanto pela universalização de epistemologias e corpos brancos nos currículos, espaços de prestígio e poder, quanto pela reprodução de conhecimento e práticas profissionais que mantêm o racismo. Essa reprodução e manutenção do racismo nas práticas em psicologia e educação se dão por não revelá-lo e, por isso, não se implicam de maneira efetiva no enfrentamento do mesmo, tratando-o de modo relativizado, como temática secundária ou recorte de pesquisa, e não com a centralidade que este problema estrutural, que é o racismo, merece ser estudado, compreendido e combatido.

A pergunta sobre quem tem cor no Brasil é uma provocação a essa universalidade que isenta pessoas brancas do debate racial. Todos temos cor: pretos, pardos, brancos, indígenas e amarelos. Contudo, a depender da cor/raça com a qual se identifica ou é identificada, a pessoa sofrerá com impactos diferentes que podem refletir privilégios, acessos e suprarrepresentatividade em espaços de poder e prestígio caso seja branco, ou obstáculos, bloqueios e invisibilidade caso seja preto, pardo, indígena ou amarelo.

No entanto, mesmo diante de tais constatações, ainda prevalece a ideia de que os estudos de relações raciais, bem como o compromisso com o enfrentamento das desigualdades decorrentes, dizem respeito apenas às pessoas negras e indígenas. Nesse sentido, ressalta-se a importância de que nesta obra também haja autoras (os/es) brancas que, a partir do seu lugar de fala (Ribeiro, 2017), ou seja, sem protagonizar a discussão, mas também se responsabilizando por ela, tragam suas contribuições e se comprometam com o enfrentamento do racismo em todas as suas instâncias, inclusive aquelas produzidas por muitas pessoas que se dizem antirracistas. É urgente que pessoas brancas tomem consciência de seus privilégios materiais e simbólicos; da sua responsabilidade na manutenção do racismo, para que elas possam, de fato, estar na luta contra o racismo

de forma comprometida e, quem sabe um dia, romper com o pacto da branquitude (Bento, 2021).

Neste sentido, a pergunta: “Qual a cor da psicologia e da educação?” nos leva a olhar e refletir sobre como e por quem os conhecimentos, metodologias e epistemologias que formam profissionais da Psicologia e da Educação têm sido conduzidos, ao longo de sua história; infelizmente, a cor das teorias de autores aos quais temos tido acesso e que formam os profissionais tem sido majoritariamente branca.

Diante do exposto, reitero que esta obra é um chamado para o compromisso ético político e racial a favor das maiorias historicamente silenciadas na ciência, na sociedade e nas práticas profissionais. Pois, ao olharmos para esta produção acadêmica conseguimos constatar os resultados das ações afirmativas, tanto pela composição das pessoas que a escrevem, que representam de fato a população brasileira, quanto pelas teorias que embasam as pesquisas e experiências apresentadas que rompem com o colonialismo acadêmico a partir de afroperspectivas teóricas e metodológicas. Esta obra é um importante instrumento de mudança social que esperamos que conste na formação de profissionais da psicologia e da educação, bem como na formação continuada.

Como disse Conceição Evaristo (2021): “o importante não é ser o primeiro ou a primeira, o importante é abrir caminhos”. Nada de nós sem nós, por mais aquilombamentos acadêmicos como este que abre caminhos e nos fortalece para a construção de conhecimentos e práticas profissionais no âmbito da Psicologia e da Educação, e que sejam de fato, para todas(os/es).

Referências

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo, Companhia das Letras, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de dezembro de 2019. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm. Acesso em 30 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em 20 ago. 2024.

EVARISTO, C. Roda Viva | Conceição Evaristo. Programa exibido no canal Cultura. 6/09/2021. In: Youtube. Roda Viva. (1:37:02). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O2bxQJH-Plk> Acesso em: 30 ago. 2024.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala.** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea conflui na construção do encontro entre a psicologia e a educação em uma perspectiva antirracista e afroperspectivista. Com a finalidade de ampliar o debate, buscamos por meio desta obra apresentar algumas possibilidades e desafios da educação para as relações étnico-raciais, interceptando Psicologia e a Educação.

O presente livro-texto acolhe trabalhos que se referem a momentos históricos, educacionais, jurídicos e legais que tratam do adensamento do debate sobre os aspectos político-pedagógicos no que tange à interface entre a psicologia e a educação para as relações raciais. Considerando, especialmente, alguns marcadores legais, com destaque para a lei 10.639/2003 que define o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira como princípio educativo, epistemológico e integrador do currículo; e a lei 13935/19 que requer a atuação em Psicologia dentro do contexto escolar. Intencionamos fazer desta coletânea um instrumento articulador do diálogo entre a psicologia e a educação para o conhecimento contextual dos processos históricos, políticos, epistemológicos, ontológicos e de colonização que atravessam o currículo e a formação ocidental e ocidentalizada e que contribuem para uma Psicologia Escolar e Educacional excludente.

Após mais de duas décadas de vigência da Lei 10.639/2003, observa-se que as iniciativas e medidas aplicadas para a promoção da educação das relações étnico-raciais são, ainda, protagonizadas quase exclusivamente por propostas e estratégias dos movimentos negros e/ou de sujeitos negros que reconhecem a necessidade de se trabalhar a temática étnico-racial. Defrontamo-nos, cotidianamente, com a ausência ou escassez de agendas de formação continuada de docentes e outros profissionais da educação voltadas à demanda de um efetivo trabalho de ensino da cultura africana e afro-brasileira na educação básica e no ensino

superior. Nos deparamos, com frequência, com o viés da realização de eventos únicos, como as atividades que compõem o dia/mês da consciência negra, em 20 de novembro de cada ano, que, muitas vezes, reproduzem uma ideia folclórica da cultura negra no Brasil e no mundo. Permanecemos sem as necessárias mobilizações em relação ao currículo no cotidiano de ensino, com estratégias efetivas praticadas nas instituições de educação.

Provocadas pelas fissuras no percurso de implementação de importantes legislações, como as citadas, questionamos a escassa literatura que trata das relações étnico-raciais e de africanidades a partir do olhar e das articulações entre Psicologia e Educação, compreendendo este processo como sendo uma estratégia de silenciamento e colonização. Cabe, assim, questionar: é possível, atualmente, garantir uma educação para as relações étnico-raciais, tanto na educação básica quanto no ensino superior? Que caminhos temos ou que pontes precisamos ainda construir para descolonizar a psicologia no encontro com a educação e, com isso, descolonizar as mentalidades e (re)educar as relações étnico-raciais?

Contamos, então, com a parceria de autores/as que conosco fazem ressonância e, assim, articulam, em seus trabalhos, uma preocupação com aqueles/as que tiveram os destinos selados por marcadores sociais de exclusão no contexto escolar. Nos capítulos, escritos dos/as autores/as traçam diferentes momentos de suas trajetórias profissionais e acadêmicas, todos marcados pelas mudanças legais que afetam o curso de atuação profissional, seja na universidade como estudante, como psicólogos/as/ue ou, ainda, como docentes e pesquisadores/as em universidades públicas e privadas, professores/as universitários/as, profissionais engajados/as no fazer junto à educação.

No capítulo *Psicologia e Educação nas encruzilhadas com as relações étnico-raciais e africanidades*, Débora Augusto Franco e Elisabete Figueroa dos Santos propõem uma reflexão densa sobre o entrecruzamento entre Psicologia e Educação à luz de uma perspectiva antirracista e afroperspectivista. As autoras analisam os desafios que persistem na efetivação das Leis 10.639/2003 e

13.935/2019, enfatizando as lacunas na formação docente e na prática psicológica frente às relações étnico-raciais. O texto denuncia o racismo epistêmico e o epistemicídio que estruturam currículos e práticas educacionais, sustentando a reprodução da branquitude e da colonialidade do saber. Franco e Figueroa defendem a necessidade de descolonizar o pensamento psicológico e pedagógico por meio de uma pedagogia afroreferenciada, que reconheça o legado ancestral africano como fundamento ético, epistemológico e estético para a formação de educadores e psicólogos. Inspiradas em autores como Abdias Nascimento, Leda Maria Martins, bell hooks e Aimé Césaire, as autoras propõem uma “revolução quilombista” que reposicione a Psicologia e a Educação como campos comprometidos com a emancipação das subjetividades negras e com a construção de um currículo pluriversal, capaz de romper com o universalismo eurocêntrico e instaurar práticas educativas de aquilombamento, resistência e encantamento.

No capítulo *Por uma Psicologia Escolar e Educacional Antirracista: descaminhos históricos e perspectivas dissidentes*, as autoras Tâmara Rodrigues Pedro Bonfim e Lygia de Sousa Viégas propõem um debate acerca de alguns desafios impostos à Psicologia Escolar e Educacional brasileira numa perspectiva teórico-prática antirracista, interseccional e desmedicalizante. Percorrendo caminhos históricos e, em especial, jurídicos, as autoras apontam a institucionalização do racismo científico no Brasil, a partir do final de século XIX e, mais tarde, no século XX, o modo como se estabeleceu o racismo cultural na educação básica. Partindo dos estudos de Maria Helena Souza Patto, as autoras vão narrando o engajamento da Psicologia, como ciência e profissão, na elaboração de políticas educacionais higienistas e eugenistas que colaboraram para a produção do “fracasso escolar” que sabemos ser historicamente atribuído às crianças negras e das classes populares, desde a virada do século (XIX/XX). Tendo a cidade de Salvador como um lugar/tempo para a análise do racismo no cotidiano da escola, Tâmara Bonfim e Lygia Viégas destacam, ainda, a discriminação racial no atendimento às crianças e adolescentes que

são recebidas/os/es por psicólogos/as/ues na rede pública de saúde e assistência social e que tem seus destinos selados por marcadores sociais de exclusão, já que são atendidos, na maioria das vezes, numa perspectiva clínica e diagnóstica incapaz de acionar elementos de gênero, raça e classe e, com isso, reforçando processos de naturalização das iniquidades.

No capítulo *A Psicologia na escola – qual escola? Qual psicologia?* de Ângela Soligo, a proposta é partir da Lei 13.935, que dispõe sobre os serviços de Psicologia e Serviço Social na educação básica, para pensar os caminhos trilhados no percurso de aprovação da legislação, disparando um importante debate sobre o que cabe à psicologia escolar no campo da educação. A autora apresenta dois pontos de conexão - a escola e a psicologia - no entrecruzamento com a responsabilidade ética do fazer profissional, de incluir a pauta étnico-racial como um elemento central da educação. Ângela Soligo coloca em debate a atuação da psicologia na manutenção das desigualdades raciais e, conseqüentemente, como ciência parceira do silenciamento e da opressão sobre a vida da população negra, numa perspectiva que busca pensar as violências da colonização ainda presentes no contemporâneo, operando exclusão no espaço escolar. Os ideais e políticas da branquitude passeiam como marcadores teóricos deste capítulo, que aponta para o desconforto causado pelo debate acerca dos privilégios de raça. Por fim, o texto sinaliza a importância do desenvolvimento de práticas sociais e coletivas como caminhos para superação dos modelos hegemônicos e como forma de enfrentamento ao racismo na educação, como uma tarefa também da psicologia.

No capítulo *A Psicologia Escolar e Educacional em Moçambique - desafios atuais*, de Niate Sulemane Adamo e Silvia Maria Cintra da Silva, é feita uma análise da produção científica sobre Psicologia Escolar e Educacional, em Moçambique, utilizando base de dados de diferentes periódicos, como Periódicos Capes, LILACS, BDTD, SciELO, PKP index, Google Scholar e periódicos de Instituições de Ensino Superior (IES) moçambicanas, partindo de um recorte temporal de 23 anos (2000-2023). Tendo encontrado 22 trabalhos, as

autoras discutem o problema da escassa produção teórica em relação aos textos que se enquadram na perspectiva crítica da Psicologia Escolar e Educacional, apontando a necessidade de ampliação do debate e da divulgação científica acerca da temática, em Moçambique.

No capítulo *“O governo não se importa, não quer saber se o aluno está aprendendo, se está homofóbico ou racista”*: a deseducação do negro e o antirracismo conivente, apresenta reflexões a partir da pesquisa *Marcadores Sociais da Diferença de - raça, classe e gênero na prática docente*, da primeira autora, Bruna Souza Ribeiro, que conta com a orientação da professora e doutra Elisabete Figueroa dos Santos, a segunda autora do capítulo. Neste texto, as autoras procuram aprofundar o debate acerca da questão étnico-racial nas escolas estaduais paulistas com foco na prática docente e a partir dos municípios de Sumaré e Hortolândia. Utilizando procedimentos metodológicos como a entrevista semiestruturada e um levantamento sociodemográfico sobre a composição étnico-racial da Região Metropolitana de Campinas, as autoras apostam na afroperspectiva como um percurso teórico, prático e epistemológico para pensar a construção de um modelo educacional pluralista, que reconhece a existência de várias perspectivas e que toma como base os repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios, em um movimento de alargamento de possibilidades de ensinar e aprender. As autoras apostam na produção de realidades outras, ou seja, em uma cosmopercepção quilombista, que busca cartografar territórios também como afetos e formas de resistência. Para Bruna Ribeiro e Elisabete Figueroa, o modelo escolar eurocentrista atua como um movimento deseducativo e distante da realidade brasileira, o que contribui para a precarização dos processos de ensino-aprendizagem e da formação docente; considerando que o conteúdo-forma eurocentrado carrega valores e pressupostos formatadores de um modelo educativo disfuncional para crianças e adolescentes negros/as.

O capítulo “*Que religião é essa que maltrata crianças?*”: *Entre teorias e práticas psicológicas racistas e a psicologia das epistemologias negras*, de Stallone Abrantes, Luiza Oliveira e Abrahão Santos, apresenta uma experiência de estágio externo específico do curso de graduação em psicologia, em uma escola municipal da cidade de Valença, interior do Estado do Rio de Janeiro, região Sul Fluminense. Da reflexão dos/a autores/a, destaca-se uma cena que acontece no ambiente escolar, que revela o racismo religioso notadamente presente nas práticas de escuta e intervenção na escola. Os/a autores/a discutem, a partir das relações entre a psicologia, a educação e a racialização no Brasil, como a díade psicologia-educação pode ou não ser signatária de racionalidades e práticas que sustentam o racismo institucional na educação. Em se tratando do encontro entre a psicologia e a educação, a ideia é problematizar as práticas psi pautadas no diagnóstico e na adaptação de alunas/os/es ao modelo ocidental, cis-heteronormativo e patriarcal, que fundou a perspectiva colonialista euro-cristã. Os/a autores/a discutem, por fim, que o silêncio e a invisibilidade acerca das epistemologias negras na psicologia contribuem para a produção do racismo no ambiente escolar, bem como fragmentam o compromisso ético-político do/a/e psicólogo/a/ue no enfrentamento do racismo antinegro.

O capítulo *Um não-estatuto do corpo ladino amerindígena, amefricano e caribenho*, dos/as autores/as Caroline Palmier Quintanilha, Giovani Florencio e Mariana de Castro Moreira traz, na interface entre a Psicologia e a Educação, a importância do resgate de uma herança ancestral, cultural e histórica, a partir das figuras do corpo ladino amefricano/ameríngena/caribenho na construção de uma outra realidade e imagem do negro brasileiro. Destaca-se a aposta dos autores em uma composição ético-estética e educativa que propõe um não-estatuto do corpo, não-eurocentrado, partindo, portanto, da descaracterização dos engendramentos postulados pelo *modus operandi* característico da lógica de colonização. Da herança ancestral da cultura Yorubá, o espelho de Oxum e a fome de Exu aparecem como alternativas de

potência e subversão, caminhos propositivos que nos ajudam a avançar na construção de processos de formação e práticas outras, situadas, racializadas e aterradas.

O capítulo *Rotas de destruição para caminhos possíveis: reflexões sobre o tema étnico-racial na formação em Psicologia Clínica*, de Paulo Vitor Palma Navasconi, traz uma discussão importante sobre a formação do profissional da área de psicologia e sobre o currículo dos cursos de graduação em psicologia que não dialogam com a temática étnico-racial. Destacando o chamado Ranking Universitário Folha (RUF), avaliação anual do ensino superior do Brasil, feita pela Folha de S. Paulo, no ano de 2019, em que os 10 cursos mais bem avaliados em Psicologia não apresentam a temática das relações raciais em suas disciplinas obrigatórias, sendo mais presente nas disciplinas eletivas/optativas. Paulo Navasconi, então, destaca que os componentes curriculares dos cursos de graduação em Psicologia ainda negligenciam a formação da/o/e psicóloga/o/ue de forma alinhada com a realidade brasileira. O autor apresenta, ainda, uma reflexão acerca da necessidade de repensarmos a Psicologia Clínica e sua estruturação científica que, historicamente, esteve atrelada ao contexto social da cultura europeia e estadunidense refletindo um descompromisso com a realidade social brasileira.

No capítulo *Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva e produção de saúde mental para a população negra universitária*, de Débora Augusto Franco, Alessandra Braga Almeida, Lisandro Jatobá de Sant'anna, Luccas da Silveira Marques e Pérola Franco, as/os/es autoras/es apresentam a experiência profissional do grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Estágio Curricular Obrigatório intitulado "Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva", equipe vinculada ao Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (SPA/UERJ). Partindo dos estudos acerca do racismo institucional na educação e, em especial, nas Instituições de Ensino Superior, os/as autores/as debatem o modo como os corpos de pessoas negras no ambiente universitário podem estar expostos a diferentes dispositivos de violência racial,

o que inclui o epistemicídio e as injustiças cognitivas. Partindo da narrativa de usuários do SPA/UERJ, e de uma metodologia antirracista, afroreferenciada e afroperspectivista, inspirados/as, ainda, pela análise categorial temática, os autores identificaram três fatores a serem analisados, com base naquilo que se apresenta com maior frequência, no atendimento clínico-institucional de estudantes negros universitários: 1) sentimento de não pertencimento institucional; 2) embranquecimento e branquitude; e 3) aquilombamento. De acordo com as/es/os autoras/es, o resultado preliminar deste trabalho de pesquisa/intervenção indica que as pessoas negras na universidade percebem as vias de violência e opressão racial que enfrentam no cotidiano de vida no ensino superior.

No capítulo *Psicologia Preta/Africana na escola pública: contribuições teórico-metodológicas à psicologia escolar*, de Roberta Maria Federico, a autora apresenta sua experiência profissional como psicóloga da rede pública de ensino do município de Itaboraí, região metropolitana do Rio de Janeiro, contextualizando a recente legislação, de nº14.819/2024, que instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. O artigo discute a importância da psicologia escolar e da educação para as relações étnico-raciais no contexto de atuação do psicólogo escolar. Partindo de um debate acerca da Psicologia Preta/Africana, enquanto disciplina nascida na diáspora, em 1968, e considerando a escassez de produção científica em países de língua portuguesa, a autora destaca a importância das contribuições da Psicologia Preta/Africana para pensar a experiência de crianças negras na escola pública. Roberta Federico apresenta seu trabalho de intervenção psicossocial e escuta clínica atenta aos meandros do racismo institucional na educação.

Com o objetivo de incomodar as nossas certezas epistêmicas e provocar uma produção científica contra-hegemônica, contracolonial e antirracista, convidamos o/a/e leitor/a/e para entrar conosco nesta roda pedagógica e ético-política que busca colocar a psicologia, no encontro com a educação, em um caminho

orientado pela perspectiva negra/afroreferenciada. Convidamos todes a este lugar de aquilombamento e afroperspectiva em que intencionamos estabelecer um outro mercado, anticapitalista, um mercado de trocas e de circularidade de saberes, numa pedagogia de Exú.

Débora Franco e Bete Figueroa

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NAS ENCRUZILHADAS COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AFRICANIDADES

Débora Augusto Franco¹
Elisabete Figueroa dos Santos²

Exu matou um pássaro ontem
com uma pedra que só jogou hoje.
(Provérbio Yorubá)

No Brasil, apesar dos avanços nas políticas de promoção da igualdade racial nas últimas décadas, ainda persistem desafios significativos relativos ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais (Silva; Santos, 2021). A Educação é tomada como importante vitrine de expressão dos engendramentos do racismo estrutural, na medida em que se identifica, por meio da análise de indicadores sociais, a existência de uma fenda em detrimento de negras e negros. Na Educação Básica, a despeito do estabelecimento da Lei 10639/03, a efetivação da inclusão de conteúdos a partir das matrizes africanas e afro-brasileiras é questão que ainda demanda

¹ Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DPSI/IP/UERJ). Doutora em Psicologia (Puc-Rio/2017). Mestra em Psicologia (UFF/RJ-2011). Especialista em Psicologia Jurídica (UERJ-2009). Coordenadora do grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Estágio Curricular “Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva”. E-mail: debora.franco@institutodepsicologiauerj.org ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8302-1549>.

² Possui graduação (2008), mestrado (2011) e doutorado (2015) em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. É docente do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - na Linha: Psicologia e Educação) da UNICAMP. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "Diferenças e Subjetividades em Educação" da Faculdade de Educação/UNICAMP e coordenadora do Grupo de Estudos sobre o Pensamento Negro em Psicologia e Educação. E-mail: elifigue@unicamp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>.

muitos esforços e se esbarra, sobretudo, nas lacunas nas formações docentes e no desinteresse sistêmico em atender às prescrições legais. No ensino superior, a disputa por currículos que garantam formação antirracista e criticamente situada em relação ao tratamento de africanidades é ainda incipiente.

As resultantes dos silenciamentos e invisibilizações são investimentos continuados na produção de subjetividades assujeitadas ou privilegiadas, com identidades, autoestima e referências comprometidas por preconceitos e discriminações. Neste contexto, a Psicologia e a Educação têm um papel fundamental na compreensão e no enfrentamento do racismo, oferecendo ferramentas teóricas e práticas para promover a igualdade e o respeito à diversidade étnico-racial.

A Educação apresenta uma longa trajetória no debate das relações étnico-raciais. Essa discussão, impulsionada pela atuação dos Movimentos Negros organizados, faz com que os primeiros 15 anos do século XXI assistam ao estabelecimento de importantes medidas de cunho antirracista. Como exemplo, pode-se citar a promulgação das leis: 10.639/2003 (Brasil, 2003), que coloca a necessidade de se trabalhar conteúdos de História, Arte e Cultura Afro-brasileiras no ensino público e privado brasileiro; a 12.288/2010 (Brasil, 2010), que rege sobre o estabelecimento do Estatuto da Igualdade Racial brasileiro; e a 12.711/2012 (Brasil, 2012), que dispõe sobre a reserva de cota para estudantes negros no ensino superior. Todas essas são medidas essenciais para se pensar e programar estratégias de combate às desigualdades étnico-raciais em detrimento de negros(as) no Brasil (Santos; Chirinéa; Pinto, 2018).

A reflexão acerca da efetividade da Lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino de histórias, artes e culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica, nos colocou diante da necessidade de estabelecer critérios para a educação para as relações raciais no ensino superior. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE 03/2004) destaca a necessidade de compartilhamento da responsabilidade de inclusão da temática das relações étnico-raciais entre a educação infantil, a educação básica, o ensino

superior e a educação de jovens e adultos (EJA) e, com isso, orienta as Instituições de Ensino Superior (IES) rumo à implementação de um currículo que inclua o tratamento das relações étnico-raciais na estruturação dos projetos político-pedagógicos e das diferentes disciplinas, de forma transversal.

Passadas mais de duas décadas de vigência da Lei, constata-se que a despeito de haver legislação específica que prevê o desenvolvimento de conteúdos de História, Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições escolares do país, as iniciativas e medidas aplicadas para a promoção da educação das relações étnico-raciais permanecem sendo, em sua maioria, protagonizadas quase exclusivamente por propostas e estratégias dos movimentos negros e/ou de sujeitos negros que reconhecem a necessidade de se trabalhar a temática étnico-racial. Esbarram-se na ausência/escassez de agendas de formação docente voltadas a essa demanda; bem como ainda contam com o viés da realização de eventos únicos, sem mobilizações efetivas dos currículos ou das relações praticadas nas instituições escolares (Santos; Chirinéa; Pinto, 2018).

Compreender, portanto, de que formas as determinações do Parecer (CNE 03/2004) têm se concretizado nas IES e propor estratégias para sua efetivação é fundamental para ampliarmos o entendimento de que qualidade de ensino e excelência acadêmica são parâmetros que não podem estar deslocados de uma educação pluriversal e inclusiva. Assim, ressaltamos a relevância de fomentar a discussão sobre a temática, pautando os esforços e as lacunas na formação docente para as relações étnico-raciais no ensino superior, em especial, no ensino de Psicologia e no encontro entre a Psicologia e a Educação.

A Psicologia, por seu turno, esboça um percurso entrecortado no tratamento da temática étnico-racial – com atuações eugenistas, higienistas e silenciamentos – até alcançar uma fase de posicionamentos pautados por perspectivas antirracistas. O olhar crítico para as desigualdades raciais passa a acontecer a partir da década de 1950, quando são construídos estudos com diferentes

apegos teóricos e abordagens. Pode-se entender que os contornos da Psicologia no enquadre das relações raciais são caracterizados por estudos sobre os efeitos do racismo para as subjetividades de pessoas negras, na qual podemos incluir as produções de Neusa Santos Souza, Isildinha Baptista e Virgínia Bicudo – assentados, sobretudo, no referencial da teoria psicanalítica; estudos críticos sobre as relações raciais, pautando a branquitude, que têm como referência pioneira as reflexões de Cida Bento; e a perspectiva afrocentrada, que enseja uma nova tendência teórico epistemológica. Por fim, figuram também nas (re)configurações das relações entre Psicologia e relações étnico-raciais as atuações de entidades da sociedade civil e do Sistema Conselhos (Santos, 2023).

Navasconi (2020), ao analisar as ementas de disciplinas dos 10 cursos mais conceituados do Brasil – de acordo com o Ranking Universitário Folha (RUF) –, verificou que a temática das relações étnico-raciais aparece, sobretudo, em disciplinas eletivas/optativas, em comparação com as disciplinas obrigatórias. Mesmo nestas disciplinas, Navasconi menciona que as obras das autoras Virgínia Leone Bicudo, Neusa Santos Souza, Isildinha Baptista Nogueira e Maria Aparecida Silva Bento não se fazem presentes nos documentos verificados nos 10 cursos de Psicologia, melhor avaliados, de acordo com o RUF 2019. Como parte dos apagamentos e silenciamentos que remontam o epistemicídio e a despeito de vermos movimentações dentro da área da Psicologia que problematizam as relações étnico-raciais e abarcam e/ou se aproximam dos estudos africanos, cabe questionarmos o quanto os conhecimentos daí resultantes têm sido efetivamente incorporados pela Psicologia brasileira e difundidos nos meios acadêmicos e, sobretudo, no ensino de Psicologia e nas discussões entre Psicologia e Educação. O dado trazido à discussão por Navasconi (2020) esboça a dificuldade de institucionalização da temática racial, que garantiria sua incorporação nos currículos de forma definitiva (CFP, 2022).

Em 2019, foi promulgada a Lei 13935 (Brasil, 2019) que prevê a atuação de psicólogas/os/ues e assistentes sociais nas escolas

públicas da rede básica. Cabe, portanto, colocar em debate: em que medida a Psicologia no espaço escolar está atenta às demandas raciais? Como tem sido a troca entre Psicologia e Educação quanto à dinâmica racial no ambiente escolar? Tendo em vista pautar tais questões, propomos o estabelecimento de um canal de diálogo em que se discuta sobre as possíveis e necessárias relações entre Psicologia e Educação; suas atuações, históricos e contribuições na construção de uma agenda antirracista e que considere de forma central aspectos de africanidades em suas articulações.

Neste contexto, ressaltamos que a Psicologia e a Educação têm sido demandadas na compreensão e no enfrentamento dos meandros das manifestações do racismo, de modo que urge promover contextos, como este conjunto de discussões, em que se torne possível colocar em debate: que conhecimentos, ferramentas e atuações existem e têm sido exitosas, a partir da Psicologia em contextos educacionais e escolares; quais são os desafios e lacunas persistentes; e que caminhos temos ou que pontes precisamos ainda construir para descolonizar mentalidades e (re)educar as relações étnico-raciais?

O presente livro-texto pretende oferecer aporte teórico-prático que nos permita refletir acerca da imposição da perspectiva eurocêntrica, engendrada no percurso do projeto colonial, que estabeleceu, a partir do racismo epistêmico, dispositivos educacionais de deslegitimação das cosmovisões africanas e afro-brasileiras (Nogueira, 2014; Masolo, 2010). Nessa dinâmica, o aparelho educacional, seja na educação básica seja no ensino superior, tem se constituído de forma a hierarquizar os supostamente “inferiores”, a população negra. Com isso, múltiplos processos de aniquilamento intelectual da população negra atuam na produção de injustiças cognitivas, trabalhando pela promoção da insegurança intelectual de estudantes negros/as/es e pelo apagamento e silenciamento da arte, história e cultura africana e afro-brasileira.

Como parte de um projeto social, estrutural e sistêmico, o epistemicídio (Carneiro, 2005) coloniza modos de ser, pensar, viver

e aprender/ensinar, promovendo a universalização de padrões intelectuais europeus e estadunidense, criando expectativas de mérito e excelência intelectual, bem como medidas de inteligência que subalternizam a autoestima de estudantes negros/as/es e, ainda, provocam, no cotidiano educacional, uma rotina de violência racial.

Neste sentido, escrever é intervir sobre a aposta colonial de desmantelamento das contribuições do Continente Africano e das diásporas africanas na construção do patrimônio cultural, artístico, filosófico, epistemológico, psicológico e educacional da História da humanidade. Com a escrita e a produção de conhecimento afrorreferenciado, intencionamos o enfrentamento do racismo institucional na educação. E, para isso, convidamos alguns/mas autores/as que conosco fazem ressonância em relação a uma aposta negro-africana, afroperspectivista e antirracista, como forma de enfrentamento do racismo epistêmico no contexto da Psicologia Escolar e Educacional (PEE). Nossa escrita vai ao encontro do aquilombamento da educação, da psicologia e da interface entre a psicologia e a educação, como um dispositivo de cuidado coletivo, a partir de um paradigma deslocado da centralidade do saber ocidental que permeia a educação formal, os currículos institucionais e a compreensão de si e do mundo. Nossa aposta negro-africana, antirracista, diaspórica e afroperspectivista é, portanto, uma aposta ético-estético-política que alimenta as existências pretas com encantamento, numa perspectiva exusíaca de transformação social e que entende a educação como um ato revolucionário.

Essa publicação parte, portanto, da intenção de adensar o debate acerca dos aspectos político-pedagógicos referentes à interface entre a psicologia e a educação para as relações étnico-raciais, considerando: a lei 10639/2003; o ensino da História africana e afro-brasileira como princípio educativo, epistemológico e integrador do currículo; e a lei 13935/19, que requer a atuação em Psicologia dentro do contexto escolar. Pretendemos fazer deste texto um instrumento articulador do diálogo entre a psicologia e a educação para o conhecimento

contextual dos processos históricos, políticos, epistemológicos, ontológicos e de colonização que atravessam o currículo e a formação ocidental e ocidentalizada e que contribuem para uma Psicologia Escolar e Educacional excludente. Assim, esperamos que os debates aqui condensados possam fornecer elementos que possibilitem refletir sobre a prática profissional da/o/e psicóloga/o/ue escolar e educacional e da/o/e professor/a/e a partir de uma perspectiva antirracista, negra e afroperspectivista.

A perspectiva antirracista a afrorreferenciada como uma pedagogia do currículo no encontro Psicologia e Educação

No Brasil, é preciso pensar a descolonização do campo da Psicologia no encontro com a Educação partindo do princípio de que os corpos negros e ameríndios, os corpos dos povos originários e da diáspora africana no Brasil foram, no processo de colonização europeia, passíveis de destruição de suas memórias e saberes ancestrais, bem como de sua própria condição de humanidade. Os povos africanos foram sequestrados de seus territórios geográficos, portanto, tiveram suas vidas tomadas pela possibilidade de destruição, o que significa, numa dimensão simbólica, a destruição de um território existencial. Como nos ensina Aimé Césaire (2020, p. 13), “a Europa é moral e espiritualmente indefensável”, logo, é incapaz de fundar um direito dos povos, de produzir epistemologias fora do paradigma ocidental. A construção de uma nova epistemologia para a Psicologia no encontro com a Educação precisa romper com o modelo europeizado e ocidentalizado de saber universal sobre o ser humano, pautado na realidade europeia e estadunidense.

Neste sentido, o presente capítulo pretende introduzir o tema/proposta de uma “revolução quilombista” (Nascimento, 2019), afrorreferenciada e antirracista para a psicologia, como ciência e profissão, considerando a necessidade de compor uma orientação de trabalho que se situe frente a realidade da composição brasileira, diaspórica e negra. Em uma perspectiva

para o sul global e seguindo as orientações de Abdias do Nascimento, uma psicologia aquilobada é aquela que tem como um de seus princípios uma revolução antirracista, anticapitalista, anti-imperialista e antineocolonialista. Alcançar essa proposta implica a revisão do sistema mundo ocidental, euro-cristão e universalizante, que conduz o fazer psi, suas práticas e intervenções a um não diálogo com outras realidades epistêmicas e ontológicas como as perspectivas africanas e, além disso, se distanciam da aposta antirracista como orientação ética na condução do trabalho da/o/e psicóloga/o/ue. O que também significa, em larga medida, a revisão do currículo do curso de graduação em psicologia, bem como a compreensão de que a formação da/o/e psicóloga/o/ue não deve se pautar na ideia de que o tema das relações étnico-raciais é caracterizado como um recorte ou uma especialidade profissional, mas entender essa questão como central no acompanhamento clínico e/ou institucional da população brasileira, não ignorando que esta é uma condição para o trabalho psicossocial e de acolhimento e escuta.

Reconhecida no Brasil em 1962, a profissão da/o/e psicóloga/o/ue, institucionalizou a atuação e a formação profissional. No entanto, é importante lembrar que, historicamente, a ciência psicológica esteve presente mesmo antes da regulamentação da profissão e da criação de um Conselho Profissional responsável pela orientação e fiscalização da profissão. Na educação e, em especial, na formação de professores, a ciência psicológica conduzia a produção de conhecimento no encontro entre a psicologia e a educação, desde o final do século XIX, inaugurando uma perspectiva biologizante e desenvolvimentista da aprendizagem e da inteligência, a partir da observação das infâncias e juventudes em escolarização e, contando, para essa finalidade, com o olhar atento dos docentes em sala de aula; portanto, com a formação e capacitação de professores para a classificação e categorização das então chamadas dificuldades de aprendizagem. Identificar problemas de aprendizagem e construir estratégias de compreensão dos processos psicológicos envolvidos

na aprendizagem esteve no direcionamento do trabalho da educação no final do século XIX, quando a formação de professores foi também entendida como fundamental para a constituição de uma educação desenhada para cumprir requisitos ocidentais de ciência e epistemologia. Os primeiros anos do que hoje conhecemos como educação básica foi solo fértil para a implementação de um modelo educacional ocidental que estruturou o racismo epistêmico (Carneiro, 2005).

A interface entre a psicologia e a educação se afirmou, eminentemente, a partir de uma racionalidade positivista por meio de práticas psi que marcaram presença junto aos dispositivos de mensuração, categorização e construção diagnóstica, com o objetivo de avaliar indivíduos e grupos, bem como compreender o funcionamento dos processos psicológicos básicos e complexos na aquisição da aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar que, historicamente, o encontro entre a psicologia e a educação esteve atrelado a diferentes dispositivos de controle e tutela das infâncias, numa lógica individualizante, biologizante e desenvolvimentista, pautada nas proibições, condicionamentos e reforços comportamentais, com o objetivo de universalizar a aprendizagem e uniformizar as diferenças; voltada para as punições, com o objetivo de desencorajar comportamentos entendidos como inadequados ao ambiente educacional; pautada na busca pelo alcance de um modelo de inteligência e aprendizagem eurocentrista; e, por fim, para as técnicas de avaliação da aprendizagem, com o objetivo de verificar o funcionamento cognitivo de crianças e adolescentes, especialmente em relação ao desenvolvimento da inteligência, utilizando procedimentos e ferramentas de observação da aprendizagem, então, categorizada pelo padrão antecipadamente designado. Com isso, o trabalho educacional se voltava para as prescrições comportamentais e/ou medicamentosas.

Numa perspectiva desenvolvimentista, o saber psicológico voltou a sua atenção para a compreensão dos processos psicológicos, tais como as funções da memória, emoção, percepção, atenção, consciência, pensamento, fala e linguagem, assim como as redes

neurais que, nestes processos, se conectam para produzir um sistema de funcionamento. Nesta perspectiva, a epistemologia psicológica eurocentrista cumpria o objetivo de compreender e mensurar a inteligência, a capacidade intelectual e, conseqüentemente, avaliar a aprendizagem. Na esteira da perspectiva ocidental, adquiriu relevância os modelos inatistas/biológicos/desenvolvimentistas da aprendizagem, mas também os condicionantes deterministas/culturais, já que a aprendizagem é entendida como tendo uma base cultural ao qual os sujeitos têm ou não acesso, tal como proposto pela teoria da carência cultural. Pensando a relação entre a psicologia e a educação, lembramos o exemplo da psicologia do desenvolvimento que, com seu aporte na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget e o seu método de observação clínica, descreveu as estruturas biológicas do funcionamento intelectual/mental, desenhado como um modelo universal de inteligência e de aprendizagem e seus processos de interação com o ambiente. Além de negar a singularidade que atravessa os processos de aprendizagem humana, nega a perspectiva situada das condições históricas, geográficas, sociais, políticas, econômicas, ontológicas, epistemológicas e territoriais que entrecruzam os contextos de aprendizagem, na concretude da vida de crianças e adolescentes.

A interface entre a psicologia e a educação, portanto, esteve alicerçada na busca pelo ajuste do comportamento de crianças e jovens na escola, engendrando racionalidades e práticas para o desenvolvimento de aptidões que supostamente faltariam aos estudantes, estando preocupada com as condições de aprendizagem – inatas ou culturais – num refinamento científico que tornava sutil os processos de exclusão promovidos pelo que atualmente podemos intitular colonialidade do saber (Quijano, 2005). Para Quijano, a colonialidade implica a história cognoscitiva em toda a Europa, um tipo de racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se inscreve no mundo hegemonicamente, colonizando as demais e universalizando o conhecimento. A psicologia, amparada por dispositivos supostamente científicos, mas certamente de vigilância

e controle, atuou pela adaptação da escola e da escolarização a partir de modelos que a fizeram também emergir como científica: seja a proposta psicogenética de Jean Piaget, anteriormente citada, ou a perspectiva cultural de Vygotsky, que alçaram a psicologia, no encontro com a educação, a um lugar de reconhecimento e prestígio no campo epistemológico. A aplicação de testes piagetianos ou de técnicas de socialização, em Vygotsky, constitui, no fazer da psicologia, uma prática racional que desconsidera a realidade da população brasileira e, em especial, da população negra.

Assim, crianças e jovens negros foram convocados a um processo de adequação ao modelo universal de inteligência e aprendizagem pela via do embranquecimento intelectual, perseguindo o inalcançável, ser branco (Santos, 1983). O Brasil investiu em processos de adaptação, por meio da educação formal e assimilação cultural das populações indígenas e afrodiáspóricas, com diferentes tentativas de destruição da cultura do povo negro e indígena, em um movimento de "bastardização" da cultura afro-brasileira, como aponta Abdias do Nascimento (2016). Para Nascimento, o branqueamento biológico foi implementado, no Brasil, no início do século XIX, como estratégia de miscigenação, com o objetivo de alcançar uma suposta "civilização" ocidental, eurocentrista. Já o branqueamento cultural adquiriu espaço de institucionalização a partir de estratégias de hierarquização entre culturas – branca e não branca – num movimento evidente de deslegitimação de outras culturas e modos de vida, o que se deu a partir do que o autor identifica como embranquecimento cultural, nos anos 1930, com a publicação de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre.

Visando o enfrentamento do racismo na educação, a Lei nº 10.639/2003, no início do século XXI, instituiu o ensino da história, arte e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar da educação básica. No entanto, pesquisas (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018; Soligo *et al.*, 2018) apontam que permanecem fatores dificultadores para a implementação da Lei nº 10639/2003. Percebemos que a dificuldade de implementação de um modelo

educacional de base antirracista evidencia desacordos acerca da ampliação e leitura do contexto escolar, que nega as estratégias de apagamento e silenciamento das culturas negro-africanas. Destaca-se que a obrigatoriedade da Lei 10639/2003 no currículo escolar implica o reconhecimento da questão racial como um problema que constitui o cotidiano institucional escolar/acadêmico, portanto, reconhece o racismo epistêmico que opera injustiças cognitivas e impede um modelo de formação plural, de acolhimento das vidas negras, produzindo um distanciamento entre diferentes infâncias e juventudes que habitam a escola. O conhecimento da história, arte e cultura do continente africano é estratégia de fortalecimento coletivo, social e psíquico dos povos da diáspora, que compreendem as suas origens e pertencimentos, sua herança ancestral e, com isso, a transmissibilidade para as gerações futuras. Este processo amplia dispositivos de promoção da confiança e autoestima de crianças e jovens negros em idade escolar. É aqui, então, que a educação antirracista afirma a sua potência, junto aos trabalhadores da educação implicados em dar suporte às produções subjetivas que ampliam a potência do formar, educar e cuidar de maneira a direcionar suas experiências como sujeitos políticos transformadores do cenário de práticas fragmentadas em educação.

Consideramos que o encontro entre a psicologia e a educação deve atentar para a demanda constante de formação no cotidiano dos processos educativos, na educação básica ou no ensino superior. Como nos ensina bell hooks (2017), inspirada em Paulo Freire, uma educação como prática da liberdade implica em transformar o currículo de modo que não reforce os sistemas de dominação, o que sugere estarmos dispostos a correr os riscos de uma pedagogia engajada, comprometida com uma prática de ensino que tem como foco a resistência.

Entendemos o currículo como um artefato cultural que produz modos de existência e que se apresenta como um corpo teórico-prático que compõe os processos formativos na educação, formal e não formal, e que, portanto, está estabelecido no cotidiano das escolas e das universidades. Entendemos as práticas profissionais

como efeito dos currículos que atravessaram os nossos corpos, a nossa formação profissional. Em especial, no encontro entre a psicologia e a educação, o corpo teórico-profissional se expressa no currículo que também somos, na medida em que está presente no modo como ensinamos, aprendemos, selecionamos conteúdos, ementas e referências bibliográficas. O currículo está presente no modo como escutamos as demandas da educação, das/os/es estudantes, no modo como trocamos, acolhemos e atendemos o público que se serve do nosso trabalho/serviço. As nossas práticas são também currículo, logo, são textos raciais. Nas palavras de Silva (2017):

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, **um texto racial**" (Silva, 2017, p. 101-102).

Na esteira do pensamento de Silva (2017), entendemos que o currículo escolar brasileiro tem apostado na epistemologia colonialista, que serve à disciplinarização dos corpos, à redução da força política e de resistência dos corpos negros/as/es e a formação orientada para a submissão. A suposta alta cultura euro-cristã, por sua vez, pode ser observada na organização rígida dos currículos que supervalorizam a cultura europeia e estadunidense, ou seja, a encarnação de características modernas, objetivistas, cis-heteronormativas e brancas que colocam a história, a epistemologia e cultura africana e afro-brasileira no lugar de uma suposta "baixa" cultura, subalterna, inferior, desprezível. A cultura europeia se lança no mundo como a grande narrativa da origem da existência,

do pensamento, da filosofia, do conhecimento e da racionalidade científica.

Para Arroyo (2012, p. 39), os espaços formativos, como a educação básica ou o ensino superior, deveriam ser espaços de acolhimento, de potencialização das vidas e de valorização do conhecimento que perpassa as experiências dos estudantes e, em especial, considerando as vidas precarizadas, minoritárias. Para o autor, os espaços formativos de educação devem incorporar em seus currículos um entendimento de contestação da função salvadora da educação, considerando os formandos, crianças e adolescentes, por exemplo, como sujeitos pensantes e fundamentais na disputa por outras formas de conhecimento e racionalidade, numa perspectiva de enfrentamento das estratégias contemporâneas de colonização. Os jovens procuram estabelecer, criar e inventar outras didáticas, epistemologias e políticas curriculares, outras tecnologias de ensino.

Enquanto continuarem chegando crianças e adolescentes, jovens ou adultos populares com vidas precarizadas teremos coletivos de profissionais e de educandos contestando a visão sagrada, miraculosa dos conteúdos dos currículos e das avaliações. Teremos disputas por outros conhecimentos, outras racionalidades, outro material didático e literário; por outros projetos de sociedade, de cidade ou do campo; por projetos de emancipação; por explorar as potencialidades libertadoras do conhecimento. Mas que conhecimento liberta? (Arroyo, 2012, p. 40).

Neste sentido, entendemos que pensar currículo é, portanto, entender que excelência educacional é uma questão que não deve ser descolada da noção de equidade e para que seja efetivada uma estratégia de ensino pluriversal, deve-se, em primeiro lugar, problematizar o epistemicídio (Carneiro, 2005). Santos e Scopinho (2016), destacam que, na educação, a noção de meritocracia isola os indivíduos de sua realidade social de privilégios e vantagens, traduzindo um ideal de desempenho nos processos avaliativos que silenciam a apagam histórias de discriminação e desigualdades

sociais. Desconsiderando o fator social e político do contexto da aprendizagem, performances de intelectualidade são credenciadas como o desejado, de forma universal, desmontando o caráter realmente inclusivo de programas de ensino e aprendizagem e sustentando a perspectiva do mérito individual. Além disso, a meritocracia mantém estratégias de ensino em todas as etapas de formação, garantindo e solidificando uma educação baseada na transmissão de conteúdos da ordem da ocidentalidade.

Ramón Grosfoguel (2016), ao analisar o universalismo ocidental de Descartes a Marx, provoca uma reflexão sobre o privilégio epistêmico do homem branco cis-ocidental que definiu as bases epistemológicas das diferentes áreas do conhecimento.

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? (Grosfoguel, 2012, p. 25).

Grosfoguel (2012) busca entender de que modo se deu o processo de colonização do pensamento a partir do monopólio da autoridade do saber, questionando um fato concreto como: o que conhecemos, no contemporâneo, como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência socio-histórica e na visão de mundo de homens de cinco países? O autor destaca que a diversidade epistêmica, característica do século XXI, não adquire lugar na produção científica de conhecimento, que permanece amparada por uma estrutura provinciana, localizada, mas entendida como universal, em especial, nas ciências sociais e humanas. Não esquecendo o papel das universidades, também do sul global, na manutenção do privilégio epistêmico, uma vez que constituem seus currículos a partir da produção de conhecimento dos mesmos cinco países citados por Grosfoguel. O que o autor chama de universidades ocidentalizadas porque são tomadas pela construção política e ideológica do ocidente.

Veloso e Franco (2023), destacam as disputas no campo do currículo, apontando o jogo de forças presente na seleção de conteúdos, material didático-pedagógico ou paradigmas de ensino que são utilizados em sala de aula, indicando que todo currículo é resultado de uma seleção, portanto, é sempre parcial, o que inclui a exclusão de conteúdos que ficarão de fora da formação. Para as autoras, o epistemicídio submeteu os povos não-europeus e não-heteropatriarcais a um processo de inferiorização da razão e da intelectualidade, ao pautar uma ideia de razão/sujeito que emerge no contexto da Filosofia ocidental, em que formas distintas de saber são associadas a credices, misticismo e religiosidade, marcas do dualismo filosófico de Descartes e, conseqüentemente, da divisão mente e corpo, impressa pela colonização e mantida pela colonialidade.

Como exposto até aqui, no presente artigo, consideramos essencial para um debate no campo da educação no encontro com a psicologia e, na perspectiva das relações étnico-raciais, fazer ruir toda aposta metodológica que pretenda se enunciar de um lugar de saber que exclui conhecimentos e práticas que diferem da perspectiva ocidental. É nesse sentido que denunciemos, além do racismo e sexismo epistemológico evidente nos processos formativos-escolarizados, um fazer profissional psi capaz de implodir o academicismo, as hierarquias de saber e de poder, os resquícios da colonialidade do saber e o racismo epistêmico. A psicologia e a educação, mesmo quando sustentando um aparato crítico, não foram capazes de lidar com o racismo institucional que se perpetua na educação, mantendo a lógica de funcionamento do sujeito considerado universal – branco – ao preservar uma ideia de intelectualidade que engendra desigualdades raciais a partir de uma lógica de mérito, inteligência e excelência educacional que exclui outras formas de ensino-aprendizagem, como as de base não ocidental.

Entendemos que o epistemicídio é uma das formas de genocídio da população negra e de outros povos não europeus, o que configura um tipo de relação, entre mente e corpo, que valoriza a razão/mente em detrimento do corpo/emoção, subalternizando

formas distintas de organizar a vida. Por outro lado, sustenta um modelo de razão eurocêntrico, entendido como única possibilidade de emancipação, estabelecendo a monocultura do pensamento e, consequentemente, estabelecendo modos de vida. A valoração da razão/sujeito, emerge no contexto da Filosofia ocidental hegemônica, que entende outras cosmopercepções como instinto, credence, misticismo, objeto do conhecimento a ser investigado pelo ocidente, com lentes universais que não reconhecem formas distintas da europeia/masculina/cis/heteronormativa de tecer a existência.

No contexto de oposição binária entre corpo e mente, corpos são vistos como o lado degradado e irracional da natureza humana. Oyèwùmí (2021) indica que o dualismo cartesiano está assentado em bases filosóficas canônicas que designam ao corpo uma ideia de armadilha da qual as pessoas deveriam se esquivar, isto porque, para Descartes, corpo corresponde aos sentidos, aquilo que pode ser enganoso, portanto, fonte de conhecimento inválido, frágil, que não pode ser base para construção filosófica/epistemológica. Nesta correspondência, a figura do corpo masculino é o que lhe confere credibilidade, especialmente no campo da produção teórica. Por outro lado, a mulher é vista como um corpo condenado justamente à inferioridade, deslegitimado do processo de produção de conhecimento. Destaca-se que o mesmo ocorre com os corpos negros/as/es, inferiorizados e tratados como insuficientes, animalescos, irracionais e emotivos.

No encontro entre a psicologia e a educação, convocamos um outro sentido de corpo, atravessado por aquilo que Leda Maria Martins apresenta em *Performances do tempo espiralar* (Martins, 2021), em que a autora propõe que a performance é um instrumento metodológico, epistêmico e interventivo capaz de romper com as dicotomias de racionalidade científica que opõem oralidades e escrituras, em um movimento de inferiorização do corpo. Para a autora, a performance se caracteriza como um caminho, método e percurso de ação, interação, relação, decodificação, recriação e rearranjo epistêmico. Performar é corporificar, e incorporar modelos outros de produção de conhecimento e, assim, produzir a

diferença como um ato pedagógico-político. É uma ritualização e uma tecnologia que nos permite deslocar o foco dos saberes escritos e ocidentalizados para os saberes e repertórios corporificados que transmitem memória e identidade. A oralitura, nesse sentido, aciona como instrumento performático um modo não ocidental de vida, em que o gesto, a voz, os ritmos e os sons modulam, desenham novas perspectivas, pluriversos.

Com Nogueira (2014) afirmamos a produção de conhecimento, também no campo psi, como uma razão aberta, em perspectiva, capaz de operar uma crítica ao epistemicídio da colonialidade ocidental e que se posicione como antirracista. A disputa no campo epistemológico está atrelada aos processos de subalternidade, colonialidade e racismo epistêmico, que produzem injustiças cognitivas desqualificando as produções intelectuais da população negra. Portanto, enfrentar o racismo na formação escolar e na formação de psicólogas/os/ues é promover um currículo pluriversal com o objetivo de descolonizar o pensamento, partindo de um comprometimento estético, plural e antirracista, capaz de combater as assimetrias baseadas em critérios étnico-raciais. Problematicar o modelo cognitivo é constituir uma tecnologia educacional e cultural a favor de outros sentidos de mundo – africanos, afro-brasileiros, afroreferenciados – numa espécie de exercício profissional, intelectual e ético, no encontro entre a psicologia e a educação.

Considerações Finais

O presente artigo pretende convidar o leitor para uma reflexão acerca do encontro entre a psicologia e a educação em uma perspectiva antirracista, considerando a produção teórica, como a publicação deste livro-texto, como ferramenta fundamental ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na educação. Sabemos que, no Brasil, tivemos avanços significativos na luta pelo reconhecimento da arte, cultura e história da população negro-africana, afro-brasileira e indígena. Na educação básica, as leis

10639/2003 e 11645/2008 regulamentaram a inclusão de conteúdos a partir de matrizes africanas (Brasil, 2003) e indígenas (Brasil, 2008). No ensino superior, a indicação do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004) considera fundamental a aproximação entre movimentos sociais negros e a formação acadêmica, sendo, portanto, a educação para as relações raciais um elemento importante na composição do currículo universitário, que deve formar alunos/as/es na perspectiva da integralidade, considerando a complexidade do mundo do trabalho. Tal como proposto por Nilma Lino Gomes (2017), os movimentos negros educam, formam, ensinam políticas sociais de luta e resistência negra, sendo, assim, estratégias de avanço na pauta da educação.

Importante lembrar os marcos histórico-jurídicos que sinalizam o percurso brasileiro no que diz respeito ao enfrentamento do racismo. As já citadas leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008) que colocam a necessidade de se trabalhar conteúdos de história, arte e cultura afro-brasileiras no ensino público e privado brasileiro e, a que indica necessidade de se trabalhar conteúdos de história, arte e culturas indígenas no ensino público e privado brasileiro, respectivamente; a 12.288/2010 (Brasil, 2010), que rege sobre o estabelecimento do Estatuto da Igualdade Racial brasileiro; e a 12.711/2012 (Brasil, 2012), que dispõe sobre a reserva de cota para estudantes negros no ensino superior. Entendemos que esse percurso histórico e legal caracteriza medidas essenciais para a construção de estratégias de combate ao racismo epistêmico e institucional na educação.

Sabemos, ainda, que o racismo estrutural se faz presente nos dispositivos sociais, jurídicos, econômicos, políticos, de produção de modos de existência e, claro, nos diferentes dispositivos educacionais, que engendram modos de ensinar e aprender notadamente marcados por privilégios e vantagens para a população branca escolarizada, o mesmo público que goza do direito de acessar a educação.

Destacamos, neste sentido, que a efetivação da inclusão da pauta racial na educação depende de um esforço coletivo que, há

décadas, resiste ao trabalho de transformação educacional a partir de uma perspectiva de matriz africana. Lacunas nas formações docentes bem como resistências às necessárias mudanças curriculares encampam estratégias que deixam evidente o desinteresse público quando falamos no enfrentamento às desigualdades étnico-raciais.

O desinteresse sistêmico em atender às prescrições legais, como a Lei 10639/2003, e a normativa do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004), que indica o ensino das relações raciais no ensino superior, torna acessível a nossa percepção que o debate gira em torno de currículos em disputa. A Psicologia Escolar e Educacional, por sua vez, não pode se furtar a reivindicar/reforçar a garantia de currículos de formação antirracista que considerem as africanidades como parte fundamental da formação da psicóloga/o/ue e/ou do/a/e professor/educador/a/e.

A psicologia, por sua vez, não deve contribuir com os processos sociais e políticos de silenciamento e invisibilização da população negra e, para isso, institucionalmente, como ciência e profissão, deve investir na compreensão e no enfrentamento do racismo, oferecendo ferramentas teóricas e orientação para as práticas profissionais do/a/e psicólogo/a/ue. Logo, a psicologia de base antirracista precisa investir, de forma continuada, na compreensão dos modelos psicossociais de produção de subjetividades assujeitadas, por um lado, e privilegiadas, por outro lado, considerando o modo como as identidades negras e brancas enredam baixa autoestima para a população negra e um ideal de supremacia, para a população branca. Nosso comprometimento teórico, prático e metodológico deve estar atravessado por uma orientação ética que colabore para a promoção da igualdade e o respeito à diversidade étnico-racial.

Reunimos aqui autores/as e textos que dialogam com a nossa aposta política e metodológica, de uma psicologia no encontro com a educação. *Psicologia e Educação: relações étnico-raciais e afroperspectivas* se inscreve no debate acerca dos avanços nas políticas de promoção da igualdade racial nas últimas décadas,

indicando de que maneira ainda persistem desafios significativos relativos ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Reconhecemos ainda a escassa produção teórica que trata das relações étnico-raciais e de africanidades a partir do olhar e da articulação entre Psicologia e Educação e, assim, apostamos neste livro-texto como uma ponte que estamos construindo com o objetivo de descolonizar a psicologia, a educação e seus atravessamentos, como um dispositivo contra colonial e contra todas as formas contemporâneas de dominação das mentalidades. Desta forma, propomos a organização desta publicação e, a partir disso, uma discussão sobre as possíveis e necessárias relações entre Psicologia e Educação; suas atuações, históricos e contribuições na construção de uma agenda antirracista e que considere de forma central aspectos de africanidades em suas teorizações e práticas.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Parecer nº 3, de 10 de março 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. Diário Oficial da União, Brasília, 19 maio 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_003.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho : volume I: formação e inserção no mundo do trabalho / Conselho Federal de Psicologia.** 1. ed. Brasília: CFP, 2022. 268 p.

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

HALL, S. Pensando a Diáspora: Reflexões Sobre a Terra no Exterior. *In: Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.* Liv Sovik (org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende, *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HELMS, J. E. **Black and White racial identity: Theory, research, and practice.** Westford, CT: Greenwood Press, 1990.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MASOLO, D. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Tradução e revisão de Margarida Gomes. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**: Documentos de uma militância pan-africana. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

NAVASCONI, P. V. P. **“Os nossos passos vêm de longe”**: a contribuição de 4 autoras negras para a psicologia brasileira antirracista. 2022. 239 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2022.

NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/88362>. Acesso em: 05 jun. 2021.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014. 136 p.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SANTOS, E. F. dos; SCOPINHO, R. A. Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: representações sociais em disputa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 1-13, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000532014>

SANTOS, E. F. dos; PINTO, E. A. T.; CHIRINÉA, A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 43, n. 3, p. 949-967, jul. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623665332>

SANTOS, E. F. dos. Rumos e percursos da descolonização do pensamento psicológico: Subsídios a partir de Brasil, Estados Unidos e África do Sul. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 16, n. Edição Especial, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1649>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SILVA, M. G. A. da.; SANTOS, E. F. Dos (des) encontros entre psicologia, políticas públicas e comunidades quilombolas : reflexões a partir de uma revisão de literatura. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, [S.l.], v. 13, n. 38, p. 345-366, 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOLIGO, A. F.; JANGO, C. F.; GARNICA, T. P. B.; LOURENÇO, E. A consolidação da Lei 10.639 no município de Campinas-São Paulo: experiências e desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 10, n. especial, p. 265–294, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/433>. Acesso em: 28 ago. 2024.

VELOSO, A. G; FRANCO, D. A. Educação em Direitos Humanos a partir do contexto da Améfrica Ladina: devemos queimar as estátuas dos filósofos do cânone? **Revista de Ciências Sociais da UFC**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 61–104, 2023. DOI: 10.36517/rcs.54.2.d03. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/83123>. Acesso em: 27 ago. 2024.

POR UMA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ANTIRRACISTA E INTERSECCIONAL: DESCAMINHOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS DISSIDENTES

Tâmara Rodrigues Pedro Bomfim¹

Lygia de Sousa Viégas²

Agência financiadora: FAPESB

Introdução

No dia 11 de dezembro de 2019, foi promulgada, pelo então Presidente da República cujo nome não vamos pronunciar, a Lei 13.935, dispondo sobre “a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica” (Brasil, 2019). Composta por três artigos e dois parágrafos, a lei afirma que, a partir de então, as “redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”, com a função de “desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais”, e em

¹ Tâmara Rodrigues Pedro Bomfim é baiana, sacerdotisa de matriz africana, formada em Psicologia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambas pelo Centro Universitário Estácio da Bahia. Atualmente é mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), sendo bolsista da FAPESB. Cofundadora da Frente Nacional Makota Valdina Pinto. E-mail: tamarapsiedu@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1053-3046>.

² Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano; docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). E-mail: lygia.viegas@ufba.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2353-0384>. Como mulher branca, peço licença para compor esta publicação, entendendo que a luta por uma Psicologia e educação antirracistas deve ser de todes.

respeito ao “projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino”. Por fim, conforme disposto na Lei, fica na responsabilidade dos sistemas de ensino “tomar as providências necessárias” para seu cumprimento, tendo o prazo de um ano para tanto.

A promulgação de tal lei tem sido comemorada de maneira entusiasmada por entidades de classe, que foram, ao longo das últimas duas décadas, ativas militantes na pressão ao poder público para obter sua aprovação. Também houve adesão de parcela significativa de profissionais de tais áreas, na medida em que a lei, atendendo a interesses corporativistas, vem com a promessa de absorver inúmeros trabalhadores de norte a sul de um país com dimensão continental e com desemprego estrutural, que atinge uma massa de profissionais (recém-)formados em Psicologia.

Rompendo com o tom celebrativo, não apenas a lei, mas também sua implementação vem sendo densamente criticadas, merecendo destaque o interesse explicitado por entidades de profissionais da Psicologia de ficar com fatia considerável do parco recurso do Fundeb, já insuficiente para dar conta de necessidades básicas da rede pública de ensino (Conselho Federal de Psicologia, 2021).

De pertinência socio-historicamente inquestionável, algumas preocupações em torno da presença compulsória de profissionais de psicologia na rede básica de ensino do país foram reunidas no documento intitulado *Reflexões sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica: apontamentos desmedicalizantes sobre a Lei 13.935/2019*, o qual resulta de trabalho coletivo coordenado pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2023). Tal documento traz tensionamentos importantes para quem não quer reproduzir nossa velha história. Um deles é o risco de medicalização/psicologização do racismo impregnado na realidade social brasileira, em suas intersecções. Citando o Fórum (2023, p. 259):

Sendo a Educação, a Psicologia e o Serviço Social não apenas campos de conhecimento e atuação profissional, mas instituições sociais, com

suas contradições, continuidades e descontinuidades, é preciso reconhecer que, nesta sociedade, elas são também terrenos propícios à medicalização da vida. Estamos falando de uma forma de olhar o mundo quase automática, a partir de padrões impostos de normalidade, de infância, de família, de vulnerabilidade, performance escolar entre outros, podendo levar a condutas equivocadas, reducionistas, com ações sobre comportamentos e sintomas, não considerando as circunstâncias e o contexto produtor de queixas. No entanto, esses padrões, longe de serem “neutros”, estão pautados em estereótipos e crenças que desconsideram os atravessamentos socio-históricos da experiência humana, com destaque para os marcadores de raça, classe e gênero.

Dando ênfase ao que compete à Psicologia no campo educacional, ressaltamos que, longe de ser assunto externo a ela, a realidade histórica é que tal ciência tem responsabilidade profunda na construção e difusão das chamadas “teorias” racistas, desde seu nascimento nos países colonizadores e escravizadores, até seu enraizamento em solo brasileiro. De fato, a análise de nossa história expõe feridas antigas e não cuidadas, que insistem em sufocar a vida social ao ponto de gangrena.

Nesse sentido, a construção de teorias e práticas antirracistas por parte da Psicologia no chão educacional situa-se no terreno da resistência/dissidência, sendo, portanto, um desafio, que exige de nós percebermos os caminhos e desertos que essa normativa nos prepara, a fim de nos posicionarmos solidamente. Tal tarefa envolve o diálogo entre passado, presente e futuro, nutrido pela autocrítica.

Com vistas a contribuir com o avanço no debate, neste capítulo, inicialmente, retomamos a história da relação entre Psicologia e Educação no Brasil, à luz da obra de Maria Helena Souza Patto, autora de notória relevância na Psicologia brasileira que, desde os anos 1970, rompendo o pacto da branquitude, desvelou de modo firme o engajamento da Psicologia com o racismo científico, tanto nos países colonizadores de origem, como por estas bandas, em nossas especificidades. Dando concretude à atualidade de tais críticas, apresentamos pesquisas recentes que

reforçam a percepção de que, mesmo sem intenção, tal profissão segue fortemente impregnada pelo racismo científico. Ao final, considerando que a história é movimento e disputa, buscamos vislumbrar caminhos teórico-metodológicos antirracistas para a Psicologia Escolar e Educacional, tendo por inspiração as perspectivas interseccional e desmedicalizante.

Como será possível notar em nossa construção, priorizamos a leitura menos de autores da Psicologia e mais de outros campos, sobretudo da Educação, com destaque para autoras negras. Tal escolha é ético-política: se a Psicologia Escolar e Educacional brasileira ainda está Tateando elaborações nessa direção, as quais seguem à margem e não foram acolhidas pelo núcleo duro de tal área³, ao mesmo tempo, encontramos na educação um acumulado amadurecido no âmbito das Relações Étnico-Raciais, do qual podemos extrair importantes lições para a Psicologia, a primeira das quais a de que é preciso incorporar mais autores da educação em nossa formação.

Interrompendo o autoelogio que caracteriza a Psicologia Escolar e Educacional contemporânea, esperamos, com os posicionamentos aqui tecidos, contribuir para o adensamento da crítica da Psicologia Escolar e Educacional, sem o qual não é possível consolidar uma Psicologia Escolar e Educacional efetivamente crítica.

³ Basta notar que no último Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, realizado em julho de 2024, não havia a área temática Educação e Relações Étnico-Raciais. Embora houvesse como área temática Educação Quilombola, nenhum trabalho em tal área figura na programação do evento (Cf. <https://sites.google.com/abrapee.psc.br/xviconpe/programa%C3%A7%C3%A3o?authuser=0>). Não que não houvesse trabalhos colocando no centro o debate racial, mas eles foram inscritos em outras áreas.

“Planta, mas quem manda no navio tá na proa”⁴: breve histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil

Eu que vinha de outras terras
Tratando das minhas feridas
Trazidas de uma vida aflita
Meus traumas, Freud não explica
(Mateus Aleluia - Fogueira Doce).

Se há algo de notório reconhecimento na Psicologia Escolar e Educacional brasileira é a relevância da obra de Maria Helena Souza Patto⁵. Professora aposentada pelo Instituto de Psicologia da USP, Patto protagonizou, a partir do final dos anos 1970, um movimento intensivo de (auto)crítica que abalou as bases da Psicologia brasileira. Isso porque ela reconheceu que a Psicologia que ela adotava, como de resto toda a Psicologia hegemônica, servia como instrumento para justificar as desigualdades sociais sob o timbre das diferenças de capacidade intelectual e moral, supostamente de caráter individual ou cultural. Suas críticas à Psicologia hegemônica, aprofundadas na tese de doutorado intitulada *Psicologia e ideologia: uma análise crítica da Psicologia Escolar* (Patto, 2022a), publicada originalmente em 1984, produziram impacto significativo, mobilizando parcela da área a se repensar.

Um elemento central nas críticas de Patto nem sempre lembrado na área é que ela aponta a força de ideologias de cunho classista e racista na Psicologia hegemônica. Inicialmente, ela tensiona ideias de seu tempo, apontando a presença do racismo e da detração da população economicamente vulnerável em tais pensamentos. Tal percepção a leva a estudar o passado da Psicologia, buscando as raízes da influência do racismo científico

⁴ Referência à música Navio, do Baiana System (Cf. <https://baianasystem.com.br/musicas/navio/>).

⁵ A obra completa da autora, bem como sua biografia intelectual e escritos sobre ela, estão disponíveis no Ambiente Virtual Maria Helena Souza Patto (Cf. www.mariahelenasouzapatto.site).

na construção da Psicologia e o papel da Psicologia na construção do racismo científico. Das várias contribuições sobre o tema, há lições valiosas sobre a história da Psicologia, com ênfase para o caso brasileiro. Em sua análise cortante, o racismo científico permanece a pleno vapor, embora com mudanças em seu discurso clássico, com a passagem de argumentos biológicos para argumentos culturais. Em sua síntese:

A história das explicações do chamado “fracasso escolar” das crianças das classes populares é feita de uma sequência de ideias que, em linhas gerais, pode ser assim resumida: na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológica – problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta até recentemente (mas ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural, nos termos em que foi gerada nos EUA, nos anos 1960, no calor dos movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos e como resposta oficial à questão – por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade americana? Centenas de pesquisas que absorveram o maior investimento de verbas públicas para fins não bélicos naquele país, responderam: porque não alcançam o mesmo nível de escolaridade dos brancos. (...) Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (Patto, 1992, p. 108-109).

Tal é a centralidade do debate em sua obra que ele foi tema da aula pública que concedeu a ela o título de Professora Titular do Instituto de Psicologia da USP em 2000. Publicada posteriormente no capítulo *Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: o lugar das teorias racistas* (Patto, 2005/2022b), a aula retoma a história das explicações para as dificuldades de escolarização, persistente sobretudo na vida de pessoas negras e economicamente vulneráveis. Sua conclusão é direta (Patto, 2005/2022b, p. 128):

Desde o início dominado pela biologia até os dias de hoje, a Psicologia continuou a dizer essencialmente o mesmo com palavras diferentes. Ao afirmar que as dificuldades escolares decorrem da genética de raças e classes sociais, de problemas emocionais, de distúrbios neurológicos e psicomotores, de desnutrição, de carência cultural, de deficiência mental leve ou de atraso no desenvolvimento cognitivo – essas versões da Psicologia deixam na sombra a escola como instituição que reproduz a sociedade de classes.

Patto (1990/2022c) enfatiza que mesmo teorias que afirmam considerar as diferenças culturais tendem a seguir a trilha do preconceito. Ao pensar não em termos de diferenças, mas de desigualdades, repõem a suposição de que a cultura popular é inferior e a cultura (do) dominante é superior, reduzindo a ideia de cultura a uma visão biologizada e etnocêntrica. Novamente citando a autora (Patto, 1990/2022c, p. 96):

Se um passo importante foi dado quando o conceito de raça foi substituído pelo de cultura como elemento explicativo das desigualdades sociais, é preciso continuarmos atentos às armadilhas da ideologia nessa passagem: os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que frequentemente consideram “primitivos”, “atrasados” e “rudes” grupos humanos que não participam ou participam parcialmente da classe dominante. A influência dessa maneira de pensar sobre as pesquisas que investigaram as relações familiares e as práticas de criação infantil em diferentes segmentos sociais é nítida desde o início do século; a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foi tomada como indicativo de atraso cultural desses grupos, (...) Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes – o que dá no mesmo (...) –, de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produziram crianças desajustadas ou problemáticas.

Sendo marca de nascente da Psicologia dominante tal como elaborada nos países colonizadores, por certo que ela também se faz presente no berço primordial da Psicologia no Brasil. De fato, o racismo científico desembarcou no Brasil diretamente do país onde nasceu. Patto destaca a influência do Conde de Gobineau (1816-1882), definido como “autor de um dos livros mais conhecidos sobre a desigualdade entre as raças, publicado no século XIX, e membro do corpo diplomático francês” (Patto, 2005/2022b, p. 121). Íntimo de D. Pedro II, Gobineau morou no Brasil entre 1869 e 1870 – período de escravização, já na iminência de sua abolição oficial –, e foi decisivo na consolidação do racismo aqui, dando a ele suposto contorno “científico”. Segundo Patto (1990/2022c), longe de ser caricatural, ele foi “presença constante na bibliografia dos trabalhos publicados no país sobre o caráter nacional brasileiro e sobre as diferenças raciais, desde o século passado até quase meados do século XX” (p. 78). Em palavras mais firmes, “as ideias de Gobineau encontraram acolhida tanto nos saraus do império quanto nos da primeira república” (p. 126).

Passada pouco mais de uma década, a influência do racismo científico segue presente, agora nos pareceres de Ruy Barbosa sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, datados de 1882 e 1883. Na análise de Patto (2007), em um contexto no qual “a ordem imperial e escravocrata estava prestes a desabar e movimentos migratórios internos e externos começavam a inchar os centros urbanos que se industrializavam”, Ruy Barbosa dá força ao lema “escolas cheias, cadeias vazias”, bandeira que ainda hoje figura nos discursos sobre o projeto educacional brasileiro, chamando a atenção que ele está na boca de políticos da direita à esquerda. A autora não nos deixa no engano:

Reforçada por teorias raciais que traziam a marca prestigiosa da ciência, a tradição autoritária que as marcava contaminou de alto a baixo o discurso educacional, quer sobre a educação regular quer no âmbito da reeducação de jovens criminalizados. A gratuidade do ensino encontrou resistência dos que alegavam que ela transformaria

a escola em “escola de indigentes”, aumentaria os “perigos da miscigenação de pessoas” e poderia estimular o desinteresse pela escola. (...) Na coleção de fantasmas que assombravam Rui Barbosa, estava o da “mistura social” (...), argumento que dava asas ao desejo de apartheid social e escolar (Patto, 2007, p. 253-254).

Nitidamente racista, a ciência do período afirmava que “os vícios, tal como as doenças do corpo, encontravam terreno mais propício em certas nacionalidades e em determinadas raças, tidas como biologicamente inferiores” (Patto, 1999, p. 184). Daí a ausência de pudor ao sugerir políticas eugenistas. Diz Patto (1999, p. 184-185):

A condenação do cruzamento racial, que levou à afirmação generalizada de que a realidade brasileira era palco da “anarquia das raças” e do “perigo da delinquência” e fez da mestiçagem o maior mal do país, encontrou acolhida nas faculdades de medicina e teve no médico baiano Raimundo Nina Rodrigues seu porta-voz mais enfático. Na confluência da preocupação com o “caos social” e da tese da degeneração trazida pela mistura racial, as ideias de Lombroso e Ferri levaram o grupo de Nina Rodrigues a dar início à Medicina Legal no Brasil.

Discípulo de Nina Rodrigues, merece destaque a força das ideias de Arthur Ramos, médico, antropólogo e psicólogo influente na década de 1930, cuja atuação em clínicas de higiene mental escolar desdobrou-se em várias publicações. Diferente de seu mestre, Arthur Ramos rompe com o racismo de cunho biológico, “na medida em que introduziu no país o novo conceito de cultura que a antropologia inaugurara na passagem do século e valeu-se dos instrumentos conceituais da psicanálise para fazer uma ‘psicologia da cultura’ brasileira”. No entanto, “a própria natureza do conceito de cultura que tinha à mão levava-o a considerar as culturas ditas ‘primitivas’ como ‘ilógicas’ e a identificar ‘cultura

verdadeira' com 'cultura lógica'”⁶. Não apenas sobre Ramos, mas sobre seu tempo, Patto (1990/2022c, p. 147) afirma:

É importante salientar que estes médicos-psicólogos, tão atuantes a partir da década de 1930, formaram-se pessoal e profissionalmente no início do século XX, na mesma época, portanto, em que circulavam, com grande prestígio, as teorias racistas em suas formulações brasileiras e quando se esboçavam os primeiros “retratos psicológicos” do brasileiro, que tinham como pano de fundo os pressupostos da superioridade da cultura europeia e da raça branca.

Segundo analisa a autora, “a partir das teorias da degeneração física e mental de não-brancos e mestiços”, Arthur Ramos concluiu que “o brasileiro possui um ‘inconsciente primitivo’, e, portanto, uma cultura ‘ainda eivada de defeitos, próprios das culturas ainda na infância’” (Patto, 1990/2022c, p. 147-148). Ela segue dizendo:

Se a teoria da mentalidade primitiva era perfeita no contexto do segundo surto da política colonialista das grandes potências que se deu a partir de 1860, ela também vinha a calhar nos países colonizados, como recurso explicativo das desigualdades sociais que permaneciam após a abolição do trabalho escravo, ou seja, após o advento do trabalho “livre” (p. 148).

Conforme ela acentua, Arthur Ramos sustentou uma “concepção da inferioridade do negro que não partia da noção de raças biologicamente inferiores”. Contrário às “teses da salvação do país pelo recurso da miscigenação e do segregacionismo”, sua crença era de que o inconsciente primitivo do povo brasileiro seria decorrente de questões “ambientais” (Patto, 1990/2022c, p. 148). Assim, Ramos inova ao defender que há cura para nossa inferioridade, adquirida pelo tratamento psicanalítico. (Patto, 2002)

⁶ Trata-se da “teoria da mentalidade pré-lógica do primitivo”, do antropólogo francês Levy Bruhl.

Nesse sentido, embora tenha superado o reducionismo biológico, ele manteve intactos preconceitos sociais e raciais.

Com novos (ul)trajes, o racismo científico seguiu firme no Brasil, estendendo-se para períodos mais contemporâneos, com destaque para a excelente acolhida da teoria da carência cultural em território brasileiro (muitas vezes amalgamada com as teses bourdieusianas, esvaziadas de seu caráter político, pela naturalização despolitizada da ideia de dominação). A análise da produção científica na área, nos anos 1980, é certa:

Mais uma vez, estamos diante da força da ideologia num país marcado pelo colonialismo, pela escravidão, pelo modo capitalista de produção e pelas artimanhas culturais que o justificam. A medicalização do fracasso escolar e sua explicação sutilmente calcada no preconceito racial e social ainda estão em vigor em plena década de oitenta (Patto, 1988, p. 76).

Nesse ponto, importa recuperar que a preocupação que moveu Maria Helena Patto a investigar a contrapelo a Psicologia Escolar e Educacional surgiu da contratação de profissionais de tal área para atuar na rede básica pública de ensino, em São Paulo, nos anos 1970. Seu levantamento, colhido a partir de questionários respondidos por tais profissionais, desvela a presença marcante de olhares psicologizantes para o fracasso escolar, desconsiderando a complexidade envolvida na construção do processo de escolarização em sua sociedade de classes, marcada pelo colonialismo, genocídio e escravização brutais. Desde então, Patto (1984/2022a) denuncia que a psicologização da educação oculta “a natureza social e política de uma ampla gama de problemas sobre os quais incide, com todo o poder que sua cientificidade lhe outorga” (p. 160).

Sendo este um olhar persistente na nossa história, persiste a necessidade de criticá-lo impiedosamente. Em sua fala no 1^o *Seminário Psicologia e violência: ensino e pesquisa*, realizado no Instituto de Psicologia da USP, em 2009, depois publicada no

Dossiê *Psicologia, Violência e o debate entre saberes*, Patto é contundente desde o título: *De gestores e cães de guarda: sobre Psicologia e violência*. A autora insiste em denunciar que, resultado de uma visão ainda dominante na formação em Psicologia oferecida no país, a maior parte dos “pareceres psicológicos que entopem arquivos de escolas, delegacias de ensino e de tantas outras instituições disciplinares, nada mais faz do que dar credibilidade a preconceitos de raça e de classe”, e isso mesmo quando adequados do ponto de vista técnico, afinal o problema é fundo (Patto, 2009, p. 408).

Com a força de realidade que as críticas tecidas pela autora carregam, sua obra abalou a Psicologia Escolar e Educacional brasileira. A partir da década de 1990, um conjunto de profissionais e pesquisadores tem tentado imprimir novos rumos na área, não sem contradições e vícios históricos difíceis de superar, afinal o ranço está na base da produção de conhecimentos na área.

Pelo exposto, diante do contexto atual, no qual a força da lei impõe a presença de profissionais da Psicologia na rede básica da educação, a preocupação anunciada na corajosa obra de Patto segue se atualizando. Assim, importa analisar a atuação de tais profissionais no contexto mais recente, buscando compreender os avanços e estagnações na compreensão e intervenção diante das demandas de atendimento do chamado fracasso escolar – mais contemporaneamente, queixa escolar.

“Você já passou por mim, e nem olhou pra mim”⁷: atendimento psicológico das demandas escolares

Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
(Elza Soares - A carne).

⁷ Referência à música Invisível, do Baiana System (Cf. <https://baianasystem.com.br/musicas/invisivel/>).

Não é descabido nos perguntarmos, constantemente, se as denúncias presentes na obra de Patto são pertinentes para pensar a realidade atual do Brasil; em outras palavras, importa questionar se a Psicologia brasileira já superou a psicologização das dificuldades educacionais, de matriz racista, inaugurando um novo capítulo na história. Em busca da confrontação da Psicologia com sua realidade, um conjunto de pesquisas foi realizado em nosso grupo de pesquisa, a fim de compreender tal realidade no cenário mais próximo ao nosso: o estado da Bahia.

Inicialmente, ressaltamos que se trata de um dos estados com maior população negra do país e que, historicamente, pauta a afirmação das africanidades, bem como das culturas indígenas. Ainda assim, seguimos com contradições profundas, que, sabemos, não são uma especificidade da realidade local, mas atravessam o país, com tradição racista no cotidiano social e uma matriz sólida do racismo na produção científica.

Entre os anos de 2007 e 2009, realizamos uma pesquisa envolvendo todo o estado baiano, a fim de mapear a presença de profissionais da Psicologia atuando na rede básica de ensino e, localizando tais profissionais, compreender as concepções e práticas adotadas no atendimento das demandas escolares (Viégas, 2016). Na época, tal presença era numericamente inexpressiva, já que, dos 372 municípios participantes (de um total de 417 municípios no estado), apenas 32 tinham profissionais da Psicologia atuando diretamente na educação básica pública (o que representa 8,6%). Imaginamos que tal quantitativo tenha mudado com a Lei 13.935/2019.

Do total de 41 profissionais, a pesquisa contou com a adesão de 28, espalhados em 21 municípios, produzindo um quadro representativo da realidade local no período. A partir de questionários, as participantes da pesquisa compartilharam que, ao longo de sua formação, dedicaram-se a outros campos da Psicologia, com especial interesse pela clínica. Afirmaram, ainda, que foram trabalhar na educação por ter sido essa a oportunidade oferecida pelo mercado de trabalho. Em sua maioria contratadas de

forma precarizada (sem concurso público e sem autonomia para trabalhar), predominou, em suas concepções e práticas, a presença de um olhar psicologizante para as demandas escolares, dele decorrendo práticas clínicas para intervenção em tal realidade.

Considerando que a maioria dos municípios não tinha profissionais da Psicologia atuando na educação, a pesquisa alcançou que, frente às demandas da escola, a tendência era encaminhar estudantes e suas famílias para profissionais da Psicologia presentes nos aparelhos de assistência social (CRAS/CREAS) e saúde mental (CAPS). Desta maneira, tal pesquisa se desdobrou em outros estudos, com o objetivo de compreender de forma mais detida a atuação de tais profissionais no atendimento das demandas escolares em outros aparelhos públicos.

No caso do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), vale ressaltar que, desde suas criações, estava prevista a presença desses profissionais na equipe básica, sendo esta uma das primeiras portas de entrada de uma grande quantidade de psicólogos/os/ues nos serviços públicos na realidade recente do país. Embora tais aparelhos não tenham como objetivo e mesmo objetem o atendimento de demandas escolares, tais instituições são um dos principais focos no encaminhamento de estudantes que a instituição escolar entende que possuem problemas psicológicos e que os impedem de aprender na escola.

Pesquisa que envolveu 80 profissionais da Psicologia que atuam nos CRAS e CREAS em 59 municípios baianos (Viégas; Souza, 2017) indicou um cenário que repete a pesquisa anterior: a maior parte das profissionais escolheu outras trilhas formativas, não tendo aprofundamento nos debates críticos no campo da Psicologia Escolar e Educacional (e mesmo no campo da Psicologia social); o ingresso em tais aparelhos deu-se por ser a oportunidade de trabalho que surgiu; contratadas de forma precária, elas seguem uma prática individualizante do fracasso escolar. Mais que isso, tal pesquisa denuncia que, embora a maioria das profissionais reconheça que grande parte de estudantes encaminhada são pretos

e pardos; a minoria afirma não reconhecer que haja discriminação racial nos encaminhamentos. Uma profissional chegou a afirmar que, em seu trabalho com tal público, busca uma “ação preventiva para que meninos não se tornem infratores” e meninas não desenvolvam uma “sexualidade precoce”; ideias com forte matriz no racismo científico, em suas intersecções com gênero e classe social. Diante desse cenário, foi realizada uma pesquisa a fim de analisar qualitativamente a atuação de profissionais da Psicologia nos CRAS, da cidade de Salvador, que atendem demandas escolares (Checa, 2021). Além de reforçar os achados da pesquisa anterior, ressalta-se que o racismo tem sido nomeado pela escola e pelas profissionais de Psicologia como *bullying*, enfraquecendo o contato com a verdade.

Também o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) tem sido povoado por crianças, em sua maioria vulneráveis economicamente e negras, encaminhadas pela escola para atendimento psicológico por terem dificuldades de escolarização. De modo semelhante às pesquisas realizadas nos CRAS apresentadas acima, as profissionais reconhecem que entre estudantes encaminhadas, predominam meninos negros. A despeito de tal percepção, as profissionais mais uma vez afirmam não reconhecer discriminação étnico-racial em tal perfil, ao passo em que a modalidade predominante de atendimento oferecido é a perspectiva clínica e diagnóstica (Viégas; Freire; Bonfim, 2018).

Para além de tais aparelhos, a pesquisa sobre a atuação de profissionais da Psicologia também adentrou as unidades de internação para cumprimento de medida socioeducativa na Bahia, já que elas, a rigor, são instituições “educativas” (Pereira Junior, 2018). Nesse cenário, não custa afirmar o que todos sabemos: adolescentes e jovens privados de liberdade no Brasil têm cor, gênero e classe social, mais precisamente, são os meninos negros e vulneráveis economicamente que estão sendo precocemente encarcerados. A atuação de profissionais da Psicologia em tal campo tende a somar com os interesses da (in)justiça, cerceando a compreensão do fenômeno de maneira abrangente. Como

agravante, Pereira Junior e Viégas (2023) denunciam o uso sistemático e prolongado de medicamentos psiquiátricos entre internos no sistema socioeducativo no país, revelando o controle químico institucional.

A despeito das vozes dissonantes encontradas em todos os aparelhos pesquisados, fato é que ainda predomina um olhar psicologizante para as dificuldades de escolarização, que, como vimos, tem pertença racial e de classe bem determinada. Rompendo com análises individualizantes, resistimos a concluir que profissionais da Psicologia têm preconceitos impregnando sua atuação por questões de personalidade. Ao contrário, é preciso reconhecer que tal olhar é o que predomina nas formações básicas em Psicologia, ainda que haja movimentos de crítica. É o que desvela a pesquisa de Sarah Lemes de Almeida (2015) que mapeou a formação na área escolar e educacional oferecida em todos os cursos de Psicologia do estado da Bahia à época. Na mesma direção, a análise dos prontuários presentes no Serviço-Escola de um curso de Psicologia de uma universidade pública baiana, realizada por Antonio Carlos Dias da Encarnação Junior (2015), aponta o predomínio de concepções e práticas clínicas e a não percepção, por parte de estagiários, de que muitos casos encaminhados pela escola envolviam práticas de racismo na escola. Mais uma vez, o racismo foi encoberto pela ideia de bullying e pensado em termos de formação de resiliência na vítima, enfraquecendo a luta pela construção de educações antirracistas. Tal aspecto também é enfatizado pelo Fórum sobre Medicalização da educação e da sociedade (2023, p. 261-262):

alertamos para os riscos da tradução das amargas experiências sociais, vividas e testemunhadas cotidianamente pelos membros da comunidade escolar — tais como racismo, machismo, misoginia, cis-heterossexismo, classismo, capacitismo, entre outros aspectos — simplificando-as, por exemplo, como bullying, termo cada vez mais comum no chão das instituições educativas brasileiras. Tomemos essas situações uma a uma, e veremos o quanto a concepção de

bullying nega a historicidade social de tais práticas, despolitiza o debate e enfraquece seu enfrentamento profundo, em perspectiva temporal e interseccional.

Ao contrário, geralmente o que se produz são projetos individualizantes e liberais que ou são punitivistas, mascarando as tensões e contradições e empregando castigos a quem protagonizou os atos de discriminação, ou são de resiliência, voltados para quem é constantemente alvo de violência, o que mais uma vez nega as raízes histórico-culturais de tal condição.

Longe de ser um problema específico da Psicologia, sabemos o quanto o chão escolar também é impregnado do racismo estrutural, cuja assimilação no Brasil, sem dúvidas, contou com o braço forte do racismo científico⁸. Não nos parece coincidência que a função de professora da educação básica venha sendo realizada sobretudo por mulheres negras. Trabalho desvalorizado socialmente, restou àquelas, cuja própria humanidade é historicamente desvalorizada, a tarefa de cuidar e educar crianças e adolescentes das classes populares no Brasil, também em sua maioria negra.

Pesquisa de Cacio Romualdo Conceição da Silva (2023a) dialoga de forma sensível com o depoimento de diversas professoras da educação infantil em Salvador, todas elas mulheres negras e vulneráveis economicamente. Suas trajetórias de formação, desde a educação básica, desvelam a força do racismo, causando espanto que algumas apanharam das educadoras na escola, isso em plenos anos 1990. A partir de colocações extremamente precárias no mundo do trabalho, tais mulheres foram absorvidas como professoras da educação infantil sem que tivessem formação docente. Em realidade, muitas foram colocadas no lugar de cuidadoras com ares e salário de babá. Após anos a fio

⁸ Prova disso está desenhada em absolutamente todas as estatísticas sociais do país, para além do campo educacional, invadindo o acesso ao trabalho, saúde, habitação, segurança, cultura e lazer. No caso da Bahia, ressaltamos que é o estado com um dos índices mais baixos no IDEB, e ao mesmo tempo o estado com índices mais altos em termos de violência policial.

aprendendo a ser professoras na prática, elas foram contempladas pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), para dar a elas o diploma de ensino superior exigido desde a LDB (Brasil, 1996). A experiência universitária e uma visão para o próprio passado compuseram encontros em grupo com as participantes da pesquisa, resultando em um estudo sensível que aponta caminhos para a formação docente antirracista.

O mesmo Cacio Romualdo trabalhou como psicólogo em instituições de educação infantil, em Salvador, partilhando algumas situações que envolvem o racismo e provocam a pensar (2023b): meninas de cinco anos com corte químico no cabelo, decorrente da prática do alisamento precoce; meninos que evitam brincar com crianças por serem retintas; meninas chorando, pois são chamadas de feias e preteridas; crianças negras sendo menos abraçadas, acolhidas, olhadas. O próprio Cacio ouviu que deveria cortar seu cabelo com dreads, por ser feio. Tais situações são mais regra que exceção, e se fazem presentes, por exemplo, nas clássicas pesquisas de Azoilda Loretto da Trindade (1994) e Eliane dos Santos Cavalleiro (2012). Sobre tal realidade, Cacio escreve:

A estrutura nos organiza institucionalmente de maneira quase que autômata, de uma forma que faz com que escolas e pessoas que, quando escutam falas trazidas pelas crianças, se entreolham, ficam tristes, mas concretamente não constroem espaços em que eles – os adultos – e essas mesmas crianças possam entrar em contato com o que elas falam. Não constroem espaços que possibilitem entrar em contato com a maneira como essas falas repercutem em suas vidas – crianças e adultos – e, já tão cedo, marcam a permanência de um movimento contínuo em prol da dominação, exploração e opressão de uns em relação a outros (Silva, 2023b, p. 236).

Não é de hoje que o racismo está instalado nas escolas, seja nos livros didáticos, na ausência da pluralidade cultural, na mercantilização da educação, na privatização do saber, nas mordanças e redomas impostas a professores e estudantes, no sucateamento, na ausência de recursos, entre outros. Reconhecer tal

realidade não pode reforçar a culpabilização de professoras pela situação. Ao contrário, é nosso papel compreender o que compete à Psicologia na consolidação de tais olhares e práticas, e como contribuir para o redirecionamento histórico, na contramão da marginalização, usurpação e violência. Se a demanda pela atuação de profissionais da Psicologia no chão escolar ainda envolve a produção de diagnósticos (cada vez mais escancarada na realidade social, sobretudo no pós-pandemia), ressaltamos que ela não nasce na cabeça das professoras, mas tem raiz na história da Psicologia – e seus tentáculos na formação docente, que é extremamente psicologizada –, que segue produzindo teorias e práticas conservadoras, racistas e meritocráticas, à despeito das históricas críticas a esse modo de compreender e intervir na realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, a construção de uma Psicologia escolar brasileira em perspectiva crítica exige a reflexão sobre os atravessamentos étnico-raciais, sociais e econômicos que constituem não só a vida escolar, mas essencialmente a própria produção de conhecimentos e manuais práticos de tal ciência e profissão. Mais do que apenas mencionar, nos “considerando” (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2020), o Estatuto da Igualdade Racial e normativas da psicologia na construção de referências técnicas para a atuação no âmbito das relações Raciais, é preciso encarar esse debate com a profundidade que ele merece, colocando no centro do fazer de profissionais da Psicologia no chão escolar o tema do racismo e formas de enfrentamento a ele. Afinal, nossa tarefa não é nada menos que encarar a necessidade multissecular de reparação, inclusive da história da Psicologia.

**“Esperança, os sem medo marcham pra revolução”⁹:
encruzilhadas na construção de uma educação antirracista**

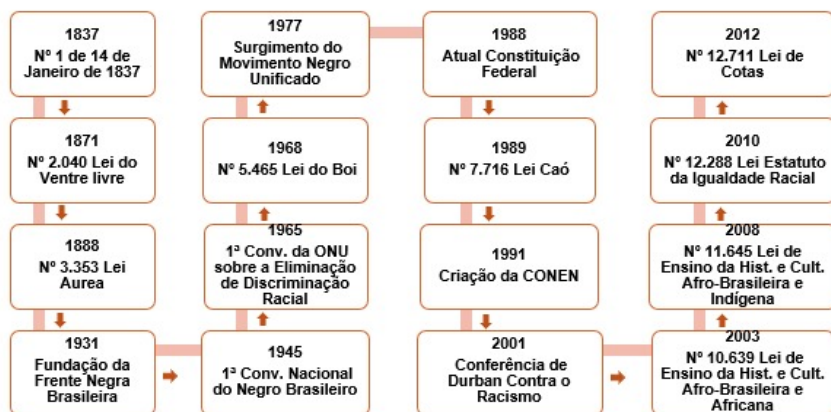
Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar no seu terreiro
Epa raio, machado, trovão
Epa justiça de guerreiro
É semba é
Samba á
O Batuque das ondas
Nas noites mais longas
Me ensinou a cantar
(...)
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
(Capinam e Roberto Mendes – Yáyá Massemba).

No processo histórico brasileiro, a escravização é um marcador atemporal aos étnicos arrancados, mas que a sociedade tenta não viabilizar, ouvir, reconhecer. Traumas transgeracionais se instauraram na sociedade e deles se ergueu toda uma pirâmide nefasta de poder, estigmas e alienações. A chegada do negro no Brasil, contada nas histórias baseadas em teorias eugenistas, o coloca enquanto objeto de trabalho, jamais enquanto sujeito de direito. Um povo regido por violências, acusações, perversidades. Mas, e a liberdade?

Nos caminhos em busca dessa tal liberdade da população negra e dos povos originários, temos alguns marcos históricos, reunidos na linha do tempo abaixo.

⁹ Referência à música Capucha, do Baiana System (Cf. <https://baianasystem.com.br/musicas/capucha/>).

Figura 1 – Linha do tempo dos marcos legais históricos significativos



Fonte: Próprias autoras.

A linha se inicia em 1837, com a considerada primeira lei da educação. Registra a normativa: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Fonseca, 2002, p. 12). Ou seja, não satisfeitos com o sequestro de negros, a usurpação de suas línguas, a imposição à religião europeia, o Brasil, em sua lei inicial, mostrava o medo de que negros e indígenas tivessem acesso à educação, que poderia resultar em busca por direitos, desestruturando a sociedade dominante. Ainda explicitando o racismo próprio de nossa história, em 1850 foi aprovada a Lei 0601, a chamada Lei de Terras (Brasil, 1850), por meio da qual negros foram impedidos de serem proprietários de terras no Brasil.

Em 1871, veio a Lei do ventre livre (Brasil, 1871). Com ares de bondade, o texto oficial dizia libertar todas as crianças nascidas de mulheres escravas. O engodo é tão claro quanto a pele de quem a assinou: como uma criança negra livre viveria sem sua mãe, ainda escravizada? A realidade é que tais crianças seguiram vivendo sob a escravização, que violentava não apenas suas mães, mas elas. Olha aí, a tal liberdade!

A aprovação da Lei 3353, conhecida como Áurea, em 1888, deu-se em meio a grandes pressões ao governo brasileiro, externas e internas, incluindo os negros organizados nos quilombos e senzalas. Decretando o fim da escravização no Brasil, novamente o fato é que não houve nenhuma reparação histórica, nenhum direito concedido, impedindo a população negra, agora “liberta”, condições, mesmo que mínimas, para construir uma vida digna. A Lei assinada no dia 13 de maio não falou como seria dali em diante. O cantor baiano Lazzo Matumbi, na canção intitulada 14 de maio, não deixa passar em branco e desabafa:

No dia 14 de maio ninguém me deu bola,
eu tive que ser bom de bola pra sobreviver,
nenhuma lição, não havia lugar na escola,
pensaram que poderiam me fazer perder.

Longe de superar o racismo, o país seguiu a mesma toada, nítida na aprovação, dois anos após a abolição oficial da escravização, de um decreto autorizando o encarceramento de pessoas negras, a partir da ideologia de que eram vadios e da capoeira. (Brasil, 1890). Essas cenas persistem até os dias de hoje. Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira quanto a inclusão de brasileiros excluídos estão por se completar em nosso país.

No movimento de contradições que caracteriza a história, em 1931, foi fundada a Frente Nacional Brasileira (FNB), considerada o primeiro e único partido político brasileiro composto somente por negros. Este movimento potente contribuiu diretamente para inclusão de negros nas escolas na década de 1930, bem como para a conquista do direito ao voto por parte da população negra. Influenciando uma geração de pessoas negras na luta por direitos e respeito, destacamos Abdias do Nascimento que, na próxima década, em 1944, fundou o Teatro Experimental do Negro, tendo como foco a presença do negro como diretor, ator, temática e participante do teatro brasileiro.

O Teatro Experimental do Negro apoiou a realização da primeira Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em 1945, evento que resultou na elaboração de um manifesto, reivindicando o reconhecimento das raças indígena e negra na composição étnica do povo brasileiro, a criminalização do racismo, a garantia de acesso à educação e a elevação da qualidade de vida da população negra (cf. https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1302448/mss1302448.pdf). Embora tenha sido encaminhado ao Congresso Nacional, o projeto não foi levado adiante. Mas ele seguiu alimentando a luta dos movimentos negros no país.

Seguindo os marcos históricos, em 1965, foi realizada a primeira Convenção da Organização das Nações Unidas sobre a eliminação da discriminação racial. Dela resultou a elaboração de um acordo em relação ao entendimento do que caracteriza a discriminação racial e medidas objetivas para superá-la. Na contramão desse pequeno avanço mundial, conquistado com muita luta, em 1968, o Brasil aprovou a, no mínimo, jocosa Lei 5.465, a chamada Lei do boi (Brasil, 1968), que concedia vagas nas escolas agrícolas para os filhos de proprietários de terra – lembrando que, no país, os negros seguiam impedidos pela Lei de Terras, citada anteriormente. Assim, através da irônica titulação, tal lei protegia e fortalecia os latifundiários e reforçava as desigualdades.

Em 1977, foi fundado o Movimento Negro Unificado. É o MNU que instala o dia 20 de novembro como dia de luta e da consciência negra, homenagem também ao grande líder Zumbi, por este ter sido o dia de seu retorno ao *orun* (céu em iorubá). Note que é somente em 2023 que tal data será tornada feriado nacional.

Com o fim da ditadura cívico-militar e a aprovação da Constituição Federal de 1988, inaugura-se um novo momento do ponto de vista das legislações brasileiras. Em 1989, a Lei 7.716 define como crime inafiançável a discriminação por cor, etnia, raça, religião ou procedência nacional. Tal lei, que recebe o nome Caó, em homenagem a seu proponente, Carlos Alberto Caó de Oliveira, embora aprovada, dificilmente é posta em prática pela nossa (in)justiça.

Cientes da necessidade de articulação e organização política, em 1991 foi fundada a Convenção Nacional de Entidades Negras do Brasil (CONEN), com o objetivo de “garantir condições iguais e dignas para a população negra e superar as desigualdades regionais, de raça, classe e gênero, no Brasil” (CONEN). Resultado do adensamento das lutas, em 1995, há o reconhecimento da primeira comunidade quilombola. Além disso, a força do *axé music* e outras expressões culturais se espalham pelo Brasil; o Olodum encanta o mundo e Gerônimo canta, afirmando o que antes era usado como expressão detrativa: “eu sou negão, meu coração é a liberdade”.

Iniciados séculos antes, a partir da Constituição de 1988, os movimentos negros intensificaram a pressão ao governo, tensionando que o país não conseguiu assegurar uma educação que contemplasse os diversos povos brasileiros, com destaque à população negra, tão marginalizada por esta nação. A luta era pela instalação de uma educação representativa e inclusiva.

Dando fôlego às lutas, em 2001, a Conferência de Durban foi primordial no enfrentamento ao racismo, pois dela decorreu o reconhecimento da necessidade de políticas de ação afirmativa como forma de reparação histórica (Alves, 2002), bastante tardia se tomarmos como base a tal da Lei Áurea. No cenário nacional, a Lei 9.394/96, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, passou a ser criticada, por não assegurar o ensino dos povos originários e afro-diaspóricos. Assim, a reivindicação passou a ser por uma mudança em tal lei, a fim de garantir nas escolas, através da obrigatoriedade, o ensino das tais histórias e culturas.

Foi na primeira gestão presidencial de Lula que alguns avanços, ainda tímidos, começaram a acontecer, sendo o ano de 2003 considerado simbólico, por marcar vários passos nessa direção. Em tal ano, foi criado o Ministério da Igualdade Racial, trazendo como primeira-ministra Matilde Ribeiro e ícones como Luiza Bairros, que foi ministra na Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Também em 2003 foi promulgada a Lei 10.369, finalmente alterando a LDB, a fim de “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (Brasil, 2003). Cinco anos depois, em 2008, foi aprovada a Lei 11.645, novamente alterando a LDB, agora incluindo o ensino da história e cultura indígena e afro-indígena. Soma-se a tais leis a aprovação, em 2010, do Estatuto da Igualdade Racial (o que não significa que finalmente vivemos em um país sem desigualdade racial); e, em 2012, das cotas raciais para vagas nas universidades e institutos federais; política de ação afirmativa ainda hoje alvo de ataques.

Passados 21 anos desde a sanção da lei 10.369, ainda hoje a presença do negro não é bem recebida nas escolas, realidade comprovada no cotidiano social. O preconceito racial pode ser facilmente percebido na sociedade brasileira atual, não sem o ininterrupto esforço da ciência para dar a ele ares de legitimidade. Assim, o racismo atravessa cotidianamente as escolas, das políticas educacionais às relações estabelecidas entre o corpo escolar. Esse é nosso ranço histórico, em um país com a história feia que temos, e seu multissecular desrespeito ao povo.

Assim, a consolidação da formação escolar para a garantia da pluralidade étnico-cultural brasileira segue sendo uma disputa árdua. Entre as resistências, temos as investidas pela aprovação do surreal projeto Escola sem partido, justamente para minar debates sobre as relações raciais e de gênero e sexualidade na escola (Penna, 2016). Pensemos, Brasil do Brasil ou Brasil dos Brasis?

Simultaneamente, é possível localizar esforços para pôr a lei em prática, acumulando tanto experiências interessantes e profícuas na construção do ensino das culturas indígenas e negras, quanto outras que seguem as mantendo no campo do folclore. No dia 13 de maio, é fácil encontrar escolas comemorando o fim da escravização, com alunos vangloriando a princesa Isabel. No dia 19

de abril, fala-se em “dia do índio”¹⁰ e mais uma vez, nas escolas, crianças são vestidas com imitações de indumentárias indígenas, e, de forma pueril, os bestificam batendo a mão na boca, enquanto produzem o som “u, u...”, prática histórica que demonstra a força da imposição de políticas educacionais, que sempre tomaram partido. Concordamos com Nilma Lino Gomes:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (Gomes, 1996, p. 69).

Ora, todos sabemos que a educação imposta aos brasileiros é historicamente colonizada, nos amordaçando com padrões apresentados como se fossem naturais, já que possuem invólucro determinista, absoluto, com ares de verdade única e incontestável. Essa imposição tem por objetivo paralisar automaticamente a elaboração de outras perspectivas, na construção de uma educação transformadora. A intenção é nos moldar para sermos meros reprodutores daquilo que nos foi imposto, seja nas relações étnico-raciais, sociais e econômicas. A educação europeizada desqualifica qualquer contribuição que não seja branca, destruindo na forma e no conteúdo as trajetórias de outros povos, sua luta por liberdade e por respeito às suas culturas.

Mas ainda que nos sufoquem profundamente, esses estrangulamentos não têm poder absoluto. Lemos em bell hooks (2003) que perceber essa estratégia de dominação lhe ensinou a diferença entre uma educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. Diz ela (hooks, 2017, p. 89):

¹⁰ Por pressão dos povos indígenas, houve uma retratação histórica e hoje se fala “dia de luta da população indígena”. O mau hábito bestificador ou romântico, no entanto, permanece.

Claramente, um dos usos que esses indivíduos fazem da teoria é instrumental, usam-na para criar hierarquias de pensamento desnecessárias e concorrentes que endossam as políticas de dominação na medida em que designam certas obras como inferiores ou superiores, mais dignas de atenção ou menos.

Seguimos, então, Beatriz Nascimento (2021), que reforça a necessidade de não somente impedir que nos moldem. Mais que isso, ela reafirma que, para que haja transformação na educação, se faz necessário aquilombar-se, conceito que não se reduz à ideia de fuga, mas envolve, substancialmente, cooperatividade, coletividade, diálogo, respeito e trocas de saberes em direção à emancipação e liberdade.

Na mesma direção, Kabengele Munanga (2005) afirma sobre nossa educação:

E é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Um deles se refere à autonomia do professor (Munanga, 2005, p. 149).

Para Petronilha Beatriz Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais é a formação de cidadãos, pessoas empenhadas em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos e econômicos, nos direitos de ser, viver e pensar específicos dos diferentes grupos étnico-raciais e sociais. Para tanto, é preciso garantir que diferentes grupos étnicos participem da construção de educações orientadas pelo respeito à pluralidade brasileira. E ela envolve, como sabemos, letramento. Segundo Daiane da Fonseca Pereira (2022, p. 3):

Corpos negros são penalizados diariamente de formas as mais variadas possíveis. Passar pelo processo letrar-se racialmente leva a uma leitura que compreende como essa relação se estabelece, para

que não sejamos ingênuos. Como consequência, qualificaremos o debate político para assim trazermos uma agenda racializada à cena e superar uma postura antirracista superficial.

A Psicologia de maneira geral, e a Psicologia Escolar e Educacional, em especial, ainda tem muitos passos a dar na direção desse importantíssimo letramento, sendo essa uma lacuna formativa nevrálgica, rompida por vozes dissonantes que muitas vezes ficam comprimidas em cursos de graduação e pós-graduação ainda dominados pelo eurocentrismo. É preciso fôlego para seguirmos atentos nessa construção e disputa.

“Começo, meio e começo”¹¹

Fazemos coro com a ideia de que o estudo das culturas, histórias e identidades dos povos permite o reconhecimento coletivo e não apenas a pertença individual; nessa direção, permite o enfrentamento mais concreto do racismo nas instituições escolares, devolvendo-o a seu lugar histórico, na contramão de sua captura na ideia de bullying. Como cuidar da educação de uma população que se funda na base da invasão, escravização, usurpação, estupro, tão marcantes na formação do Brasil? Como derrubar o racismo diante de tantas ausências e tentativas de perda de identidade? Como se aceitar e aceitar o outro, diverso do ponto de vista da cor, raça, gênero, físico etc., se não conhecemos a história de onde viemos, nem a de nossos pares? Como se perceber e se reconhecer negro quando a própria sociedade e educação não reconhecem suas potencialidades e ancestralidades? Estudar o Brasil em sua diversidade pode facilitar a aceitação no corpo escolar de etnias, traços, culturas e modos de vida que, por centenas de anos, aprendemos a *menos-prezar*.

Entendemos, portanto, que esta é uma trilha pedagógica e não psicológica. Nesse sentido, não cabe à Psicologia o lugar de

¹¹ Em referência à Nego Bispo (2024).

protagonista na escola, o que não significa que não tenhamos lugar. O que precisamos com urgência é reconhecer e fortalecer os saberes de educadores e estudantes que, reconhecendo-se negras/os/es, possam, de seu lugar ético-político, potencializar e fomentar educações antirracistas. A aposta é na força do próprio corpo escolar para impulsionar práticas de valorização das pluralidades culturais e étnicas apresentadas nas escolas, distante de toda reprodução eurocêntrica e colonizadora, em uma perspectiva de valorização dos historicamente desvalorizados.

Esse trabalho já vem sendo realizado por diversas/os educadoras/es no Brasil, em todos os níveis educacionais. Ainda que na contracorrente, a maré na educação é mais intensa, acumulando um conjunto de pesquisas e construções práticas que pensam a Educação e Relações Étnico-Raciais de forma densa e profunda.

Olhando a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, onde estamos lotadas, vemos uma movimentação intensa acontecendo. Merece destaque a criação do Coletivo de docentes negras e negros da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FAGED, com vistas a enfrentar o racismo, primeiro na própria Faculdade, e cuja articulação impactou a formação ali oferecida de maneira interessante: foi aprovado um conjunto de disciplinas voltadas para pensar o enfrentamento ao racismo, a serem ministradas de forma coletiva. A disciplina *Legítima defesa, educação e insurgências negras* tem gerado muita procura, demonstrando que futuros educadores estão sensíveis à pauta.

Atualmente, a FAGED tem na gestão da direção da Faculdade, pela primeira vez, duas mulheres negras: Nanci Helena Rebouças Franco e Maria Izabel Ribeiro dos Santos. Nanci é pesquisadora das infâncias negras e tem trazido valiosas contribuições para a educação infantil antirracista, aqui listadas e referidas para tornar mais fácil o acesso (Franco, 2011; Franco; Ferreira, 2017; Santos; Varandas; Franco; 2019; Franco; Figueredo, 2020; Franco, 2020; Nunes; Santana; Franco, 2021; Franco; Carmo; Alves, 2021; Franco; Ribeiro, 2021; Dias; Franco, 2021; Franco; Carmo; Santos, 2021).

Nesse ponto, cabe uma consideração que nos chama a atenção: as professoras da educação básica, geralmente desvalorizadas socialmente, são, em sua maioria, mulheres negras e vulneráveis do ponto de vista econômico. Tratadas com a força da polícia quando se mobilizam em luta por direitos, elas também são tratadas como inferiores por aqueles que habitam o universo do ensino superior. São chamadas de “professorinhas”, diminutivo-no-feminino, utilizado justamente na intenção de apoucar. Na resistência coletiva a essa visão, na Bahia, um conjunto de professorinhas se reuniu e afirmou a educação básica como escolha, feita por mulheres com formação acadêmica e uma compreensão da importância que a educação básica tem no país. Como resposta aos insultos de um professor universitário em específico, Amanaiara Conceição de Santana Miranda, Denise Silva de Souza e Maria Celeste Ramos da Silva organizaram uma coletânea de pesquisas realizadas por professoras da educação básica, todas mulheres, muitas delas negras, resultando no saboroso livro *Professorinhas, presente!: educação, resistência e produção intelectual na rede pública de Salvador* (Miranda; Souza; Silva, 2023).

Sabemos que a desvalorização de professoras da educação básica é generalizada, mas não podemos fechar os olhos de como a Psicologia alimenta tal desqualificação, reproduzindo o mito da incompetência docente e tratando como resistência psíquica o que muitas vezes é resistência política. É notável o quanto a palavra resistência na boca de psicólogas tem um sentido, e na boca de professoras tem outro. Nesse sentido, seguimos na perspectiva de compreender que cumpre à Psicologia o papel de somar com os esforços já antigos de educadoras e educadores, dedicando-se aos estudos dessa produção. Cumpre, ainda, reparar que a psicologização do racismo é um risco iminente, pois tem uma longa e densa história, e é bastante sedutor em tempos de diagnósticos acelerados. Esse cenário exige nos posicionamos firmemente.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia**: do desenho curricular à construção do trabalho docente. 2025. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 45, n. 2, p. 198–223, jul. 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional**. São Paulo: ABRAPEE, 2020. Disponível em: https://cpp.org.br/wp-content/uploads/2021/01/abrapee_nota-tecnica_2020-1-365.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

BISPO, N. Entrevista. Começo, Meio e Começo. **Revista Revestres**, 09 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/entrevista/comeco-meio-e-comeco/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o código penal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.465 - Lei do boi, de 3 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-norma-pl.html>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msckid=0c0d30.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL, **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHECA, M. P. **A Psicologia diante de demandas escolares nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em Salvador-BA: apontamentos ético-políticos**. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

CONEN. Coordenação Nacional de Entidades Negras. Raça, Classe e Gênero. Unidade na Diversidade. [2002] Disponível em: <https://conen.org.br/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Profissionais da Psicologia e do Serviço Social poderão ser custeados pelo Fundeb**. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/profissionais-da-psicologia-e-do-servico-social-poderao-ser-custeados-pelo-fundeb/>. Acesso em: 19. nov. 2025.

DIAS, L. R.; FRANCO, N. H. R. Formação de Professores e Práticas Educativas Antirracistas na Educação Infantil. In: GOBBI, M. A.; PITO, J. D. (org.). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro**. São Paulo: FE-USP, 2021, v. 1, p. 348-358.

ENCARNAÇÃO JUNIOR, A. C. D. da. **Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo sobre o serviço de psicologia de uma universidade pública baiana**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

FONSECA, M. V. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Reflexões sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica: apontamentos desmedicalizantes sobre a Lei 13.935/2019. In: VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, E. C. ; MESSEDER NETO, H. da S. **Existirmos, a que será que se destina?:** medicalização e formas de resistência. Salvador: EDUFBA, 2023, p. 257-267.

FRANCO, N. H. R; FERREIRA, F. I. da S. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 252-271, jul./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p252>.

FRANCO, N. H. R. ; FIGUEIREDO SOARES, M. P. “Um jeito negro de ser e viver”: (re)inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19 - o que dizem as crianças negras e suas mães. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 1229-1254, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1229>

FRANCO, N. H. R. Entre a Lei e a Prática: subsídios para trabalhar a questão étnico-racial no espaço da educação infantil. In: SANTOS, A. K. A. dos; SILVA, K. A. R. (org.). **Diversidades, Infâncias e Educação Infantil**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2020, v. 1, p. 11-269.

FRANCO, N. H. R.; CARMO, E. F. B. M.; ALVES, A. A. Percepções de Crianças Negras para além do contexto da pandemia da Covid-19: o que temos a aprender com isso. In: SANTOS, M. O. dos (org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021, p. 15-305. <https://doi.org/10.7476/9786556303703.0013>

FRANCO, N. H. R.; RIBEIRO, A. C. L. A mulher negra em tempos de pandemia. In: GOBBI, M. A.; PITO, J. D. (org.). **Coletivos**,

mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro. São Paulo: FE-USP, 2021, v. 1, p. 338-347.

FRANCO, N. H. R.; CARMO, E. F. B. M.; SANTOS, J. V. J. Educar para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. In: CANDEIAS, P. R. P. das C. (org.). **Os múltiplos olhares do laboratório de educação das relações étnico-raciais da UFPE.** Recife: Editora UFPE, 2021. p. 112-128.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Educação, Raça e Gênero, São Paulo, n. 6/7, p. 69-91, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983>. Acesso em: 19 nov. 2025.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. São Paulo: Martins Fontes, p. 12-13 e 89, 2017.

MIRANDA, A. C. de S.; SOUZA, D. S. de; SILVA, M. C. R. Professorinhas, presente”: educação, resistência e produção intelectual na rede pública de Salvador. Niterói: Interxteto, 2023.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras:** relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NUNES, C.; SANTANA, J. C.; FRANCO, N. H. R. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e26314, jan./dez. 2021. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26314>

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, mai. 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1198>. Acesso em: 19 nov. 2025.

PATTO, M. H. S. Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, 1992, v. 3, n. 1-2, p. 107-121.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, 1999, v. 13, n. 35, p. 167-198. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9468>. Acesso em: 19 nov. 2025.

PATTO, M. H. S. Freud e a Pedagogia. In: Macedo, L. de; Assis, B. A. de. (org.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 145-157.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>

PATTO, M. H. S. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, 2009e, v. 17, n. 2, p. 405-415. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200012&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 19 nov. 2025.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma crítica à psicologia escolar. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022a. DOI: 10.11606/9786587596341

PATTO, M. H. S. Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: o lugar das teorias racistas. In: PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**. Escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022b.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022c. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>.

PENNA, F. A. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. *In*: GABRIEL, C.T. ; MONTEIRO, A.M. ; MARTINS, M.L.B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 43-58.

PEREIRA, D. F. Letramento racial no contexto brasileiro de pesquisa. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS, DA UFPE, 12, 2022, Recife. Anais eletrônicos, Recife, UFPE, 2022. Disponível em: <https://www.copene2022.abpn.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPjIjtzOjQ6IjYyNTYiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiYmUxZTQ0ZjQ1ZWY0ZDgwZWZhMTcwZjMwYWVMxOWVjNTAiO30%3D>.

PEREIRA JUNIOR, P. R. C. **Atuação da(o) psicóloga(o) em uma instituição de internação para adolescentes e jovens em conflito com a lei no estado da Bahia**: desafios e possibilidades. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PEREIRA JUNIOR, P. R. C. ; VIÉGAS, L. S. Políticas de socioeducação e privação de liberdade de adolescentes no Brasil: menorismo no comando. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 3, p. 275-299, jul./set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n3.2022.50>.

SANTOS, M. O. dos; VARANDAS, D. N.; FRANCO, N. H. R. Docência na Educação Infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista Entreideias**, v. 8, p. 111-134, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.27620>.

SILVA, C. R. C. da. **Formação de professoras negras na educação infantil**: histórias cotidianas de opressões e insurgências. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023a.

SILVA, C. R. C. Interseccionalidade e infância: (re)tomemos caminhos! *In*: VIÉGAS, L. S. ; OLIVEIRA, E. C. ; MESSEDER NETO,

H. S. **Existirmos, a que será que se destina?: medicalização e formas de resistência.** Salvador: EDUFBA, 2023b, p.229-237.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 490, 2007.

TRINDADE, A. L. da. **O racismo no cotidiano escolar.** 1994. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 1994.

VIÉGAS, L. S. O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. **Revista Entreideias: Educação , Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 57-72, 2016. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i1.14464>.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, L. S. A queixa escolar e a atuação de psicólogos nos serviços públicos de Assistência Social da Bahia: perfil, práticas e concepções. **Revista entreideias: Educação , Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 6, p. 83-108, 2017.

VIÉGAS, L. S.; FREIRE, K do E. S.; BOMFIM, F. B. Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 133-140, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013260>

A PSICOLOGIA NA ESCOLA – QUAL ESCOLA? QUAL PSICOLOGIA?

Ângela Soligo¹

A Lei 13.935/19 e seus antecedentes históricos

A Lei 13.935/19², que dispõe sobre a oferta de serviços de Psicologia e Serviço Social nos sistemas públicos de educação básica, foi aprovada em 2019, fruto de longa luta, que se iniciou nos anos 2000 em nível nacional, para efetivação do trabalho da Psicologia e Serviço Social na política educacional e nos espaços educativos.

A relação entre Psicologia e Educação não é recente. Ao contrário, está estabelecida desde a entrada da Psicologia como ciência, no Brasil, e desde a regulamentação da Profissão, em 1962.

Como destacam Guzzo (2008) e Soligo e Azzi (2008), a educação foi uma das portas de entrada da Psicologia no país, por meio dos cursos de Filosofia e Medicina, no antigo magistério, e nos cursos de Pedagogia. Na formação de professores foi e segue sendo considerada uma área de fundamentos, que produz conhecimentos que devem subsidiar a prática docente.

Quando, em 1962, foi regulamentada a profissão de psicólogo e aprovado o Currículo Mínimo para a formação em Psicologia, foram estabelecidas três habilitações e áreas de estágio: clínica, escolar e industrial (atualmente denominada organizacional e do trabalho). A área escolar figurava, portanto, como campo prioritário da formação e atuação em Psicologia.

Ao longo dos anos, a Psicologia foi construindo seu lugar na educação. Em seus primórdios, trazia as marcas da tradição clínica,

¹ Doutora, mestre e licenciada em Psicologia; docente colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: soligo@unicamp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7056-6649>.

² <https://legis.senado.leg.br/norma/31808150/publicacao/31822174>.

clínica e psicometrista, que individualizava as questões escolares, focando no aluno a responsabilidade pelo fracasso nas relações ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a Psicologia trouxe caráter “científico” às queixas escolares, favorecendo à rotulação e exclusão de estudantes que não se “adequavam” às práticas escolares, tanto na aprendizagem quanto na conduta (Patto, 1984).

Esse olhar que individualizava, estigmatizava e sustentava as práticas escolares excludentes foi alvo de severas críticas a partir dos anos 1970/1980, por parte de estudiosos do campo das Ciências Humanas (Sass, 2000). Na Psicologia, os reflexos dessas indagações e de perspectivas críticas da área produziram novos olhares para a educação, a Psicologia e suas interfaces.

Nesse caminho, a Psicologia passa a reconhecer a escola como produtora e reprodutora das visões hegemônicas em curso no país, como instrumento de manutenção de desigualdades e, portanto, de discriminações e hierarquizações estruturantes no espaço escolar. A escola para todos, afinal, não é por todos – patologiza, exclui, referencia alguns, subalterniza outros – e esses “outros” têm raça, classe e gênero (Patto, 1999; Viana, 2016).

Construir uma outra Psicologia Escolar, portanto, passava por reconhecer seu papel histórico na manutenção dos processos excludentes e buscar outros caminhos, superando a visão individualista patologizante. O sistema educativo, a escola, sua cultura, cotidiano e relações passam a formar o complexo objeto da Psicologia Escolar. Pesquisas e práticas no campo educativo, principalmente a partir dos anos 1990, vão consolidar essa perspectiva e trazer consistentes contribuições para a educação e a escola (Patto, 2005; Leite, 2000; Frias e Souza, 2022). Destacam-se nessa vertente os estudos sobre trabalho e adoecimento docente – a/o professora/or entendida/o em sua complexidade, na difícil relação com as políticas educativas, o sistema, o cotidiano escolar e as precariedades da formação (Codo e Vasques-Menezes, 2000; Facci e Urt, 2020).

É a partir desse processo, da incessante busca e construção de uma Psicologia Escolar da/para/com a escola, pautada na defesa de uma educação inclusiva, que promova a apropriação do conhecimento por todos os estudantes que, no ano 2000, as entidades da Psicologia, aliadas ao Serviço Social, vão defender o PL 3688/2000, que dispunha sobre a presença de psicólogos/os e assistentes sociais nas escolas de educação básica.

Foram 19 anos de tramitação, arquivamentos, desarquivamentos, negociações, com forte atuação das entidades de Psicologia e Serviço Social³, que resultaram na aprovação da Lei 13.935/19⁴. Ao longo desses anos, uma alteração que se fez necessária foi definir que Psicólogos e Assistentes Sociais seriam vinculados aos sistemas educativos, não estabelecendo que a lotação seria por escola, pois isso inviabilizaria a aplicação da lei para os municípios com menos recursos. Cabe a cada estado ou município, portanto, segundo seus critérios e possibilidades, a distribuição dos profissionais pelo sistema educativo local.

Partindo do desenvolvimento científico e profissional produzido pelas duas áreas, as entidades de Psicologia e Serviço Social elaboraram um rico material que define e orienta as práticas no campo educativo (Conselho Federal de Psicologia, 2022); como resultado do trabalho de um GT instituído pelo MEC para construção de subsídios a serem apresentados aos sistemas municipais e estaduais de Educação, para atendimento à Lei, que teve a participação das secretarias do MEC, de setores representativos da Educação e da Saúde, e das entidades da Psicologia, foi publicado pelo MEC, em 2025, o documento

³ CFP- Conselho Federal de Psicologia; CFESS-Conselho Federal de Serviço Social; ABRAPEE-Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional; ABEP-Associação Brasileira de Ensino de Psicologia; FENAPSI-Federação Nacional dos Psicólogos; ABEPSS-Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

⁴ É importante destacar que a Lei 13.935 foi aprovada pela Câmara dos Deputados em setembro de 2019 e vetada pelo então presidente da república, Jair Bolsonaro. Com apoio e grande mobilização das categorias, a Câmara derrubou o veto e a lei foi homologada em dezembro de 2019.

Subsídios para Implementação da Lei 13.935/2019⁵. Sobre o trabalho da Psicologia, destacamos:

- Atuação na construção do Projeto Pedagógico e planejamento escolar, contribuindo para a elaboração de objetivos e estratégias de ensino e avaliação, na perspectiva de educação inclusiva, de respeito à pluralidade e singularidade, do direito à apropriação do conhecimento na diferença;

- Enfrentamento e busca de soluções dialogadas, na equipe escolar, para as dificuldades no processo ensino-aprendizagem;

- Contribuição para a construção de convivência escolar democrática – na perspectiva de enfrentamento coletivo dos conflitos;

- Atuação – em conjunto com a equipe escolar e estudantes, no enfrentamento das violências e preconceitos presentes na dinâmica escolar;

- Promoção da participação estudantil;

- Favorecimento da relação cooperativa família-escola.

- Participação na formação continuada em serviço de professores.

É importante pontuar, ainda, que o trabalho da/o psicóloga/o Escolar não deve incluir atuação clínica, atendimento individual, terapia, e que é sua tarefa a mediação institucional que promova a intersectorialidade entre os serviços públicos de saúde e assistência.

Esse caminho não é uma linha reta: tem sido tortuoso e desafiador. Se ao longo de nossa história fomos compreendendo que a Psicologia Escolar não poderia ser o lugar do diagnóstico, do ajustamento, da solução individual de problemas; que seu trabalho deveria ser na/com a escola, e envolver toda a comunidade escolar e seu entorno, fomos também processos de resistência no âmbito escolar – pois tirar da/o aluna/o e de sua família o peso da responsabilização sobre o fracasso escolar, significava olhar criticamente para a escola e suas práticas, produzir desconfortos, estranhamentos, e assumir que o enfrentamento das questões

⁵ Ministério da Educação. Documento de Subsídios para Implementação da Lei 13.935/2019. 1a ed. Brasília: MEC. 2025.

escolares só é possível no coletivo, no diálogo permanente, na disposição para a mudança. Mudança que deveria acontecer em nós, no abandono de nossa suposta onipotência, e nas expectativas da escola sobre nosso trabalho.

O estudo de Gimenes (2011) ilustra as mazelas desse processo, no trabalho de duas psicólogas em equipes multidisciplinares em uma cidade do interior de São Paulo. Mas, se coloca em evidência as dificuldades, mostra também o amadurecimento do trabalho, as transformações nas equipes e na relação com a escola e com a gestão, produzindo novos olhares e novas possibilidades de trabalho coletivo.

Com base nesses propósitos, portanto, a Psicologia apresenta-se como campo de contribuições para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas educativas e da promoção e desenvolvimento da aprendizagem para todas e todos.

Mas de que escola falamos?

Estudos críticos sobre a educação e a escola, no Brasil e em outros países, evidenciam seu duplo papel de promoção do conhecimento e aprendizagem e ao mesmo tempo produção e reprodução de um sistema educativo excludente e hierarquizante, que espelha as desigualdades inerentes às sociedades capitalistas (Altusser, 1980; Freitag, 1980; Bourdieu e Passeron, 2014). Embora essenciais para entender a dinâmica escolar no contexto das desigualdades, esses estudos em geral estabelecem a classe social como elemento central, e silenciam sobre as relações raciais e de gênero. No entanto, diversos estudiosos da questão racial apontam a dinamicidade do racismo na sociedade brasileira e em particular na escola, mostrando que não se pode compreender a produção e reprodução das desigualdades desarticulada das questões raciais (Oliveira, 2017).

A história e a construção da sociedade brasileira são estruturadas pelo racismo, pelo patriarcalismo e pelo colonialismo. Povos africanos foram sequestrados de seus países, trazidos de

forma involuntária para o Brasil, e nele trabalharam na condição de escravizados, de peças a serviço dos seus “senhores”. As mulheres negras foram objeto de trabalho, de reprodução por meio de estupro, de uso em um sistema patriarcal escravocrata (ANPED, 2002; Costa; Mendes, 2020).

Segundo Friginals (2017), o regime escravocrata perpetrado nos países da América Latina e Caribe consolidava-se não apenas por sua base material, mas expandia-se e dependia da naturalização de uma cultura escravista, uma tecnologia que imputasse aos escravizados a condição subjetiva e coletiva de inferioridade. Essa tecnologia envolvia: a separação de famílias e grupos linguísticos; a imposição de vestuário exíguo e “neutro”, que impedisse a expressão de marcas étnicas; a condição precária de moradia – as senzalas não eram lares, eram abrigos “animalizantes”; o impedimento de cultivar e expressar crenças religiosas e práticas culturais africanas; a alimentação pobre, suficiente apenas para manutenção dos corpos em trabalho. Não se tratava de aculturação, pois essa implicaria a incorporação, pelos negros escravizados, da cultura do dominador à sua própria cultura, parcialmente preservada, e sim do que o autor denominou deculturação – expropriação, eliminação de todo e qualquer traço cultural que lembrasse aos escravizados sua condição humana e livre. A tecnologia escravista visava, assim, enfraquecer, subjugar, silenciar, acomodar. O sentimento de inferioridade dos povos negros, portanto, que Fanon (2008) tão bem nos descreve, não representa um fator ou marca de personalidade, mas resulta das múltiplas experiências de expropriação, racismo e discriminação impostas aos povos negros.

No Brasil, o regime escravocrata teve a duração de mais de 300 anos, o mais longo de todas as Américas, e o processo da abolição resultou não apenas de interesses econômicos voltados à modernização da sociedade nos moldes capitalistas, mas da luta do povo negro em busca de liberdade e do papel dos quilombos e das negras de ganho (Moura, 1988; Nascimento, 2016). No entanto, o estabelecimento da abolição não levou à conquista de direitos

cidadãos; ao contrário, as políticas que se instalaram favoreciam a vinda de imigrantes europeus e estimulavam a extinção de povos negros africanos e seus descendentes. Aos primeiros, foram criadas leis de proteção, oferecidas condições materiais – gleba de terra, verba – para se estabelecerem no país; aos segundos, nenhuma política de reparação e fixação nos territórios foi estabelecida – ao contrário, foram criadas leis restritivas e punitivas (por exemplo, a lei da vadiagem era tão somente um modo de encarcerar negros que, expulsos das terras onde antes trabalhavam, vagavam pelas periferias das cidades em busca de trabalho ou realizando tarefas não formais (Pinski, 1988; Santos, 2017); antes escravizados, agora encarcerados.

Essa condição está na base das desigualdades sociais e educacionais que observamos até hoje, em que homens brancos ocupam o topo da pirâmide salarial, enquanto mulheres negras representam a base da pirâmide. Raça, gênero e classe interseccionam-se nessa configuração, expressando nossa história escravocrata, patriarcal e capitalista colonial (Costa; Mendes, 2020; Carneiro, 2023).

No entanto, apesar da história, das condições concretas de existência e de toda desigualdade, nossa cultura é, ainda hoje, marcada pela ideologia da democracia racial. A chamada cultura brasileira foi forjada no branqueamento, na negação da história e das contribuições do povo negro escravizado e seu trabalho pós-abolição (Munanga, 2016). Gilberto Freyre, apontado como promotor da ideia de democracia racial em seu livro “Casa Grande e Senzala” (2006), ao questionar as ideias higienistas do início do século XX que condenavam a miscigenação com base no pressuposto pseudocientífico de inferioridade racial dos negros, apresenta a miscigenação de forma positiva, porém romantizada, ocultando que ela foi resultado de estupro, de uma relação desigual e impositiva de homens brancos livres para mulheres negras escravizadas (Giacomini, 1988). Alia-se a isso a publicação da pesquisa de Donald Pierson, realizada com financiamento da Unesco nos anos 50. Pierson, antropólogo estadunidense, ao observar a composição racial e relações no nordeste brasileiro,

comparando-as com a experiência de seu país, conclui que o Brasil seria uma democracia racial. Esse estudo foi publicado e divulgado pela Unesco, e acaba por difundir a ideia de democracia racial do Brasil (Soligo; Gonçalves; Jango, 2017).

Aliada a essa crença, o Brasil consolida a ideologia do branqueamento, um dispositivo que promove a busca por branqueamento da população negra, não apenas por meio de relações miscigenadas, mas também por meio da conduta e de alteração na aparência (o alisamento capilar, por exemplo). Dessa forma, quanto menos negro, quanto mais parecido ao branco (ou o negro de alma branca), mais “passável”, aceitável. E como explicar a desigualdade que se mantém? A ideologia da meritocracia, filha da modernidade, que estabelece o indivíduo como foco e fonte das desigualdades, sua responsabilidade única pelo seu sucesso ou fracasso, vem imputar ao sujeito negro a falsa crença na sua inferioridade e na superioridade branca, absolvendo a sociedade, sua história, cultura e mazelas, da desigualdade que ela própria produz. Os estereótipos sobre as pessoas negras colocam homens negros na condição “natural” do trabalho braçal e marginal, aliados às características da violência; as mulheres negras são confinadas nos guetos simbólicos da maternidade, do trabalho doméstico, da sensualidade que perverte (Soligo; Gonçalves; Jango, 2017). O modo como a escola se organiza e opera, de acordo com Rodrigues (2023), revela os traços eugenistas que subjazem às políticas educacionais brasileiras.

As desigualdades sociais refletem-se no campo educativo: na medida em que avançam os anos escolares, menor é o percentual de estudantes negras(os) que frequentam a escola, segundo dados do Censo Escolar (Bonilha; Soligo, 2015). É no Ensino Superior que a desigualdade se apresenta de forma mais profunda, não apenas na menor proporção de estudantes negras/os, mas também na distribuição nas diferentes áreas de formação – estudantes negros concentram-se em maior proporção nos cursos noturnos, que permitem aliar estudo e trabalho, em áreas de menor prestígio social (Queiroz, 2002).

Não restam dúvidas de que as cotas raciais estabelecidas a partir de 2012, para as Universidades e Institutos Federais, representam importante conquista na busca de acesso do povo negro à universidade pública, e vêm mudando as faces da universidade pública, porém ainda temos um longo caminho de construção de políticas de permanência e de oferta de conhecimentos plurais, que rompam com a hegemonia do pensamento europeu ocidental⁶.

Com relação à escola e suas dinâmicas, a maioria das pesquisas e apontamentos sobre a questão racial na educação e na escola surgem em geral a partir dos anos 80. Fúlvia Rosemberg foi uma precursora dos estudos de raça e gênero na escola, dando origem a vários estudos nesse campo e orientando diversas pesquisas na área (Rosemberg, 1999). Um amplo estudo realizado por Pinto (1987) sobre a produção no país referente à relação educação e questões raciais trouxe um panorama das temáticas estudadas.

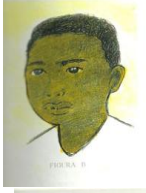
Um dos destaques eram os trabalhos sobre conteúdos escolares e livros didáticos, que apresentavam os vieses ideológicos e as formas estereotipadas como as pessoas negras são apresentadas no livro didático (Pinto, 1987). Estudos mais recentes, realizados após o estabelecimento do PNLD- Plano Nacional do Livro Didático, em que análises criteriosas promoveram a distribuição de livros mais qualificados, evidenciam que ainda se observam conteúdos de caráter racista, como mostra a pesquisa de Rodrigues (2019), destacando as imagens e representações sociais de pessoas negras ainda em condição de subalternidade e papéis estereotipados. A pesquisa de Pereira Jr. (2022) sobre os Projetos Político Pedagógicos - PPPs das escolas de educação infantil de Campinas, no estado de São Paulo, que compõem uma parceria público-privada, mostra que a maioria dos projetos não contempla qualquer referência à educação das relações étnico-raciais, e um deles apresentou informação incorreta, de que a África é um país.

⁶ <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-lei-de-cotas-gerou-uma-demanda-por-politicas-que-garantissem-a-permanencia-e-o>.

Outros estudos destacam o papel da/o professora/or na produção e reprodução do racismo, de estereótipos e discriminações que produzem desigualdades, relações conflituosas entre alunos e sofrimento psicossocial das crianças negras.

Segundo a perspectiva de professoras brancas, em estudo realizado em uma cidade do interior de São Paulo sobre representações a respeito de crianças brancas e negras (Soligo, 2002), essa seria a caracterização das crianças, considerando-se as dimensões cognitivas, da conduta, e características físicas:

Quadro 1 – Representações de professoras brancas sobre crianças brancas e negras

Inteligente / esforçado(a)	 
Indisciplinado(a)	   
Bonito(a)	 

Fonte: Quadro produzido pela autora (Soligo, 2002).

De acordo com as representações das docentes, a inteligência e a beleza, atributos positivos, são próprias de crianças brancas, ao passo que a indisciplina refere-se, majoritariamente, às crianças negras. É importante notar que em nenhum momento aparecem menções ao menino negro, invisibilizado nas representações e nas interações observadas pela pesquisadora em sala de aula, como evidenciou o estudo acima mencionado.

Em estudo referente à branquitude e como se expressa na conduta das professoras, Orrico (2021) mostrou que, embora essas expressem posição crítica em relação ao racismo, essa posição restringe-se a manifestações verbais, não alcançando as práticas efetivas de enfrentamento do racismo, o que a autora chamou de “branquitude crítica dissimulada”.

Pesquisa realizada por Jango (2017), que investigou as representações das crianças negras sobre a escola e sobre suas identidades, mostrou que: crianças negras não ocupam as carteiras mais próximas da professora, que escolhe onde deve se situar cada criança; ao serem indagadas sobre uma experiência ruim na escola, relatam as situações de racismo e omissão da escola; ao se autoidentificarem, reconhecem-se negras, mas gostariam de se parecer com algum(a) colega branco(a), associado(a) a características positivas e popularidade entre os colegas. É interessante notar que em nenhum momento a pesquisadora menciona o racismo; são as crianças que o nomeiam e revelam.

Ao observar e analisar a dinâmica das relações em uma creche na cidade de São Carlos, Oliveira e Abramowicz (2010) mostraram que a paparicação, definida como ato carinhoso superficial voltado às crianças pequenas, que envolve carinho, beijo, colo, elogios, era dirigida às crianças brancas e negado às crianças negras, assim como já evidenciado no estudo de Cavalheiro (2020).

Em uma pesquisa nacional sobre Violência e Preconceitos na Escola (UFMT/FENPB, 2015)⁷, com crianças do Ensino Fundamental I e II, jovens do Ensino Médio, professores e familiares, verificou-se que a escola é palco de violências físicas, verbais, atitudinais, que refletem preconceitos de raça, gênero, classe, origem e aparência física. Vivências de racismo e violências raciais são relatadas por crianças e jovens de todo o território nacional, assim como a denúncia de omissão da escola e da gestão.

O estudo de Silva, Soligo e Ribeiro (2024), denominado “Espelho, espelho meu: a Lei 10.639 – infâncias negras e memórias”, narra a tocante história da estudante negra que, na infância, não se vê representada na escola, que não tem um espelho que a reflita e que, ao retornar à escola anos depois, como estagiária do curso de Pedagogia, depara-se com estudantes negras iguais a ela, que também não encontram um espelho que as reflita e represente. O que nos remete ao relato descrito no livro de Neusa Santos Souza (2021, p. 42):

Não tinha nenhuma menina como eu. Todas as meninas tinham o cabelo liso, nariz fino. [...] Depois eu fui sentindo que aquilo [olhar no espelho] era uma coisa ruim. Um dia eu me percebi com medo de olhar no espelho [...].

Embora a Lei 10.639/2003 estabeleça a importância do ensino de história da África e cultura brasileira na educação básica e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais enfatizem a importância desses conteúdos na formação de professores⁸; apesar de termos atualmente, em muitas redes de ensino de todo o país, formação continuada para a educação das relações étnico-raciais, a realidade vivida nas escolas ainda reflete as práticas racistas e

⁷ A pesquisa foi coordenada por uma equipe gestora composta por representantes da ABEP, ABRAPEE, CFP, FENAPSI e por representante da UFMT, e realizada por docentes pesquisadores de 10 universidades federais, nas 5 regiões do país.

⁸ <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>.

discriminatórias, baseadas em preconceitos e estereótipos, que produzem sofrimento psicossocial nas crianças negras. Segundo Soligo, Jango, Garnica e Lourenço (2018), se o texto escrito nos PPPs e planos de ensino revela a presença dos conteúdos de história da África e africanidades, as práticas cotidianas revelam outra coisa: omissão, apagamento, silenciamento (Rodrigues, 2023).

Na contramão dos preconceitos, do racismo que se interpõe e cria obstáculos à efetiva aplicação da Lei 10.639, Luciane Ribeiro (2011) nos apresenta experiências exitosas de ensino de História da África e africanidades na escola, a partir de uma perspectiva de educação culturalmente relevante, que promova processos de ensino-aprendizagem que coloquem no centro das decisões e ações pedagógicas a cultura afro-brasileira e as experiências concretas de suas(seus) alunas(os).

E qual Psicologia apresenta-se para a escola?

A Psicologia no Brasil, desde seus primórdios, vem marcada pela tradição europeia e estadunidense, que compõe as teorias e autores que comumente chamamos de clássicos – a psicanálise de Freud e Lacan, o cognitivismo de Piaget, a teoria histórico-cultural de Vigotski, o comportamentalismo de Skinner. São essas teorias ensinadas exaustivamente nos cursos de Psicologia ao longo de seu desenvolvimento, o que nos permite afirmar que a Psicologia no Brasil, assim como em toda América Latina, é branca, masculina, heterorreferenciada e colonizada (Soligo, 2015).

Nesse viés, a Psicologia brasileira teve seu desenvolvimento marcado pelo olhar estrangeiro da branquitude. No processo de modernização do país após a abolição e instalação da república, a Psicologia tem sua história marcada pelas políticas de branqueamento e pelas visões higienistas do início do século, como afirma Espinha (2016) em sua pesquisa sobre formação em Psicologia no Brasil.

Também influenciada pelas ideias higienistas do século XIX, a Psicologia traz em sua bagagem os princípios eugênicos apresentados

por Galton, que estabelecem as hierarquias de raça a partir de padrões psicométricos culturalmente enviesados, e a experiência psicométrica, que consiste na construção de medidas de avaliação de atributos psicológicos como inteligência, memória, personalidade, aptidão, entre outros. Mas quais são os parâmetros culturais para a construção das medidas? Os parâmetros são construídos a partir das culturas hegemônicas, tomadas como absolutas e parâmetros de civilização e conhecimentos (Gould, 2014).

Nessa perspectiva, a história da Psicologia é marcada pela primazia da branquitude, por um modelo universalizante abstrato de humano, apartado de sua existência concreta e plural. As questões raciais e de gênero, portanto, não figuram na história da Psicologia como temas ou elementos estruturantes da sociedade, da cultura e das subjetividades (Espinha, 2016).

É a partir do desenvolvimento do pensamento crítico em Psicologia que novos aportes são construídos, notadamente no campo da Psicologia Social e da Psicologia Escolar, e que vão empreender a busca por uma compreensão do humano histórico concreto, constituído nas relações sociais e culturais; as desigualdades e relações de classe social marcam os estudos que se desenvolvem a partir dos anos 70 e representam avanço na construção de uma Psicologia voltada para a realidade brasileira (Lane; Codo, 2006). No entanto, os estudos focados nas relações de classe não avançam nas questões de raça e gênero.

É com base, principalmente, dos movimentos negros e pesquisas que se adensam nos anos 1980 e 1990, que a questão racial passa a pautar a ciência psicológica, em que se destacam os estudos pioneiros de Neusa Santos Souza, Fúlvia Rosenberg, Maria Aparecida Bento e Isildinha Baptista Nogueira.

Neusa desenvolve a concepção do tornar-se negro, narrando as mazelas de se perceber e assumir negra em uma sociedade marcada pela democracia racial e pelo racismo velado e perverso, que faz com que esse “tornar-se” seja uma estrada de negações e sofrimento, em que o ideal de ego que se impõe e é introjetado pelas pessoas negras é branco, e nega sua existência (Souza, 2021).

Fúlvia Rosemberg desenvolveu seus estudos voltados para o campo educativo, a partir da interseccionalidade entre raça e gênero. Com ela⁹, aprendemos que as relações sociais, as políticas educativas e as relações no interior das escolas não refletem apenas a condição de classe social, raça e gênero, constituem a tríade que configura interseccionalmente as relações sociais e institucionais brasileiras (Rosemberg, 1999; Artes; Uberhaum, 2015).

Maria Aparecida Bento nos revela a dinâmica do racismo nas relações de trabalho e no conjunto das práticas sociais, e desenvolve no Brasil o conceito de branquitude, como padrão cultural e sistema de privilégios do segmento branco que se perpetua até nossos dias. Segundo a autora, a branquitude e seus atores operam pela manutenção de seus privilégios, entendidos como direitos e, diante de críticas, indagações, avanços dos setores minorizados, ampliação de direitos do povo negro, põe em ação o pacto narcísico – a defesa e discurso justificador de seus privilégios, a proteção contra “ameaças” ao que considera serem seus direitos naturais (2022).

Isildinha Nogueira, por sua vez, a partir de perspectiva psicanalítica, constrói análise profunda da constituição da subjetividade das pessoas negras, tendo o corpo negro como ponto de partida para compreender como esse corpo, essa cor, é tomado como objeto de representações e cercado de ações que extrapolam o sujeito, mas que o constituem. Na perspectiva da autora, o inconsciente tem cor, pois a experiência vivida no racismo está na base da subjetividade, dos desejos, medos e defesas das pessoas negras (2021).

Esses estudos, que considero clássicos da Psicologia brasileira, e muitos que se seguiram a eles, permitem indagar essa Psicologia branca e colonizada que, ao reproduzir os modos hegemônicos de interpretação das subjetividades, relações sociais e institucionais, alimenta estereótipos e visões hierarquizadas de sujeito. Ao não se

⁹ E a partir de estudiosos das Ciências Sociais como Lélia Gonzales (2020), Kabengele Munanga (2019), Abdias Nascimento (2011), Clovis Moura (1988), Carlos Hasenbalg (1988), entre outros.

questionar sobre os elementos de raça e gênero como estruturantes de nossa realidade, favorece a constituição de subjetividades subjugadas, que reproduzem o colonialismo que marca nossas sociedades. Como pontua Barrero (2011), nossa cultura se constitui e orienta pela “estética do atroz”, que nos ensina a amar aos nossos opressores e desprezar aquilo que somos.

Quando observamos os delineamentos estabelecidos para a formação em Psicologia, expressos nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia-DCN, vemos que a partir das DCN de 2004¹⁰ alguns avanços importantes foram conquistados, como a explicitação dos Direitos Humanos como eixo de formação e do compromisso com as políticas públicas de Saúde. Esses princípios foram reafirmados nas diretrizes de 2011¹¹. As questões raciais e de gênero, no entanto, não foram consideradas na elaboração dos textos das referidas diretrizes, apesar de ser a Psicologia majoritariamente constituída por mulheres, como aponta a recente pesquisa desenvolvida pelo Conselho Federal de Psicologia sobre a formação e o trabalho da(o) psicóloga(o) brasileira(o) (CFP, 2022), e ser a população brasileira constituída por 52% de mulheres e 56% de pessoas negras (pretos e pardos)¹².

As DCN de 10 de outubro de 2023¹³, agora vigentes, foram construídas a partir de um processo participativo democrático, que envolveu as comunidades acadêmica, científica e profissional da Psicologia de todo o país e trouxeram avanços significativos no que tange ao compromisso social da Psicologia: os eixos dos Direitos Humanos, da defesa da democracia, das políticas públicas de

¹⁰ Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf.

¹¹ Resolução nº 5 de 15 de maio de 2011. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.pdf.

¹² <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>.

¹³ <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>.

Saúde, Educação e Assistência Social. Apresentam também o compromisso com os conhecimentos produzidos na América Latina e nos países de língua portuguesa.

No processo de discussão e proposição das diretrizes, estudantes e docentes negras e negros, em sua maioria, levaram a questão racial como ponto central e estruturante da sociedade e da ciência, propondo como eixo as desigualdades raciais estruturais. Disso resultou a primeira formulação de minuta, o que certamente significaria um enorme avanço na formação em Psicologia¹⁴. Nos diálogos e negociações com o Conselho Nacional de Educação, no entanto, as desigualdades estruturais desaparecem do texto das diretrizes.

Apesar dessa perda, as diretrizes avançam em direção aos conhecimentos latino-americanos e africanos de língua portuguesa, embora ainda estejamos distantes da efetivação desse princípio. Na prática, predominam na formação os autores europeus e estadunidenses – homens brancos. Algum tempo atrás, perguntei em um grupo de WhatsApp, composto por muitos docentes de Psicologia, quem utilizava, em sua bibliografia, Virgínia Bicudo¹⁵ como texto de referência. De um grupo de mais de 200 pessoas, apenas um professor indicou utilizar seus textos nas aulas de Psicologia Social.

A ausência e o silêncio que gritam o racismo, são desafios que temos de enfrentar cotidianamente e refletem nas demandas para o trabalho de psicólogas(os) no campo educativo e nas escolas, marcadas pela pluralidade de existências, experiências e culturas.

Caminhos em construção

A Psicologia, a Educação e a escola são *locus* de disputa política, na sociedade marcada pelas contradições e tensões sociais fundadas nas desigualdades de raça, classe e gênero.

¹⁴ Conselho Federal de Psicologia. Ano da Formação em Psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 1a ed. São Paulo: CFP/ABEP/FENAPSI. 2018.

¹⁵ Psicanalista negra, uma das criadoras dos Arquivos Brasileiros de Psicologia

Gallo (2002) discorre sobre a distância entre as políticas educativas e as práticas efetivadas no chão da escola, dimensões que ele chama de educação “maior” e educação “menor”, entendendo que é na educação “menor” que vamos encontrar ações que tentam romper com as políticas hegemônicas, produzir mudanças a partir da base, das práticas sociais. Nessa perspectiva, entendemos que a partir dos movimentos sociais que avançam em direção à conquista de direitos, da ação de docentes, psicólogas/os, e das iniciativas cooperadas entre as entidades representativas de professoras/es e psicólogas/os, podemos produzir, no âmbito “menor”, rupturas e conquistas.

As políticas afirmativas são fruto da ação dos movimentos negros, que têm a Marcha Zumbi dos Palmares como marco significativo da força da luta antirracista. A Lei 13.935 resulta de intensa mobilização das entidades de Psicologia e Serviço Social, a partir de suas bases. As DCN de Psicologia de 2023 nascem de um processo democrático e participativo. São mudanças que vão concretizando novas possibilidades, novas construções.

Descolonizar a Psicologia, formar para a pluralidade, para a ação comprometida na/para/com a escola e em todos os contextos, é o desafio que se apresenta, diante das políticas de mercantilização da educação superior, de sucateamento da formação, de homogeneização de conteúdos e estratégias de ensino que vem no comboio das investidas da Educação a Distância (EaD).

Nessa perspectiva, destaco algumas iniciativas que trilham caminhos de emancipação:

- A criação do Selo Diversidade Cultural, na cidade de Valinhos, em São Paulo. A criação desse Selo foi proposta por uma professora negra da cidade, ao se deparar com os episódios de racismo que seu filho vinha sofrendo na escola. Visando superar a necessária denúncia e produzir caminhos, a criação do Selo deu origem a um processo que envolveu docentes e estudantes do ensino fundamental do município, para produção de cartazes de combate ao racismo, bem como textos elaborados por professoras(es), que resultaram no livro “Educação Antirracista:

infância, resistência e combate ao racismo” (Silva; Costa; Martinhago, 2022).

- A fundação da ANPSINEP – Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadores, em 2010, com o objetivo de congregar psicólogas(os) em torno da discussão e produção de conhecimentos a respeito do racismo e sensibilizar a categoria para essa questão historicamente negada e o sofrimento psíquico gerado pelo racismo; organizar na Psicologia ações de resistência e incidência política; problematizar a formação e propor perspectiva formativa na temática racial¹⁶.

- A criação da Cátedra Libre Martín-Baró, na Colômbia, em homenagem a Inácio Martín-Baró, que propunha uma Psicologia da Liberação, em perspectiva decolonial, latino-americana e libertária. Esse é um dos focos principais da Cátedra, que tem produzido perspectiva crítica sobre a violência e seus impactos psicossociais, assim como estratégias de apoio a vítimas de violência, diálogos emancipadores e formação alinhada com países latino-americanos¹⁷.

- A formação, na Associação Brasileira de Ensino de Psicologia-ABEP, do Grupo de Trabalho Relações Raciais, durante o Congresso Nacional da ABEP de 2023. O objetivo do GT é congrega profissionais, docentes e estudantes de Psicologia, para propor e realizar estudos referentes à formação em Psicologia na temática racial, compilar dados da produção da área sobre a temática, promover diálogos entre a categoria, apresentar propostas de mesas e simpósios em eventos da ABEP e outros da área, problematizando aspectos do currículo e demandas para uma formação antirracista em Psicologia.

A escola não está pronta, assim como a Psicologia. Construir uma educação que se ancore no reconhecimento e enfrentamento das desigualdades, que promova desenvolvimento e

¹⁶ <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2014/11/RESGATE-HISTORICO.-Versao-final.pdf>.

¹⁷ <https://catedralibremartinbaro.org/>.

aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos em perspectiva inclusiva, que tome para si a tarefa urgente de enfrentamento da violência racista é o trabalho que nos motiva e para o qual, cotidianamente, nos empenhamos.

Referências

ALTUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 1. ed. São Paulo: Martins-Fontes, 1980.

ANPED. **Racismo no Brasil**. 1. ed. Petrópolis: ABONG. 2002.

ARTES, A.; UBERHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARRERO-CUELAR, E. **Estética de lo atroz**. Psicohistoria de la violencia política en Colombia. 1. ed. Bogotá: ALFEPSI. 2011.

BARRERO-CUELLAR, E. (org.). **Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina**. 1. ed. Bogotá: ALFEPSI. 2015.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2022.

BONILHA, T.; SOLIGO, A. F. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 68, n. 2, p. 31-48, 2015. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie682183>.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARNEIRO, S. **O dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. **Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em Educação**. 1. ed. São Paulo: Kingraf, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Psicologia na Educação: textos geradores**. 1. ed. Brasília: CFP, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019**. 2. ed. Brasília: CFP/CFESS, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a Psicologia Brasileira?** Um olhar sobre o presente para construir o futuro. Brasília: CFP, 2022. v. 1.

COSTA, P. H. A.; MENDES, K. T. **Subjetividades no Brasil da Cólera: formação e conjuntura**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

ESPINHA, T. G. **A temática racial na formação em Psicologia a partir da análise de projetos político-pedagógicos: silêncio e ocultação**. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

FACCI, M. G; D.; URT, S. da C. **Quando os professores adoecem**. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRAGINALS, Manuel Moreno. Aportes culturales y deculturación. *In: PÉREZ, E. LUEIRO, M. Raza y racismo: antología de Caminos*. 1. ed. La Habana: Caminos, 2017.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. 1. ed. São Paulo: Global, 2006.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GIACOMINI, S. M. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

GIMENES, Eloisa H. Rocha. **Intervenções da Psicologia Escolar em um núcleo educacional:** percursos e contribuições. 2011. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. **Estrutura social, mobilidade e raça.** 1. ed. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

JANGO, C. F. **Aqui tem racismo:** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (org). **Psicologia Social:** o homem em movimento. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEITE, S. A. da S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. de A. (org). **Formação de Professores:** discutindo o ensino de Psicologia. 1. ed. Campinas: Alínea. 2000.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro.** 1. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. **Negritude:** usos e sentidos - Nova Edição. São Paulo: Autêntica, 2019.

MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje.** 3. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro:** Processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUEIRA, I. B. **A cor do inconsciente:** significações do corpo negro. 1a ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.

OLIVEIRA, D. de; ADÃO, C. R. (org.). **A luta contra o racismo no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Forum, 2017.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2025.

ORRICO, M. I. D. **Branquitude crítica dissimulada: desafios da educação para as relações étnico-raciais**. 2021. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de Educação e Psicologia**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução à Psicologia Escolar**. 1. ed. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

PEREIRA JR., A. **As representações sociais das religiões de matriz africana na Educação**. 1. ed. Maringá: iPerfil, 2022.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1988.

PINTO, R. P. A educação do negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, p. 3-34, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1253>. Acesso em: 19 nov. 2025.

QUEIROZ, D. M. (org.). **O negro na Universidade**. 1. ed. Salvador: Novos Toques, 2022.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente**. 2011. 168 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: Disponível em: 20.500.12733/1616424. Acesso em: 30 nov. 2025.

RODRIGUES, R. M. de C. **Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências**. 2019. 147 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

RODRIGUES, R. M. M. **Os bem-nascidos:** racismo, eugenia e educação no Brasil. 1. ed. Curitiba: APPRIS, 2023.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/678>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SANTOS, C. J. F. dos (Casé Angatu). **Nem tudo era italiano:** São Paulo e pobreza (1890-1915). 4. ed. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2017.

SASS, O. Educação e Psicologia Social: uma perspectiva crítica. **São Paulo em Perspectiva**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 57-64, abr./jun. 2000.

SILVA, G. da C.; SOLIGO, A. F.; RIBEIRO, M. E. Espelho, espelho meu: a Lei 10.639/03 – infâncias negras e memórias. In: SOUSA JR., M. A. de; RANGEL, T. L. V. (org.). **(Re)construindo saberes:** raça, racismo e educação antirracista. 1. ed. Itapiranga: Schreiben, 2024. v. 1.

SILVA, S. E. P. da; COSTA, C. G.; MARTINHAGO, A. P. G. (org.). **Educação antirracista:** infância, resistência e combate ao racismo. 1. ed. Campinas: APPOARTE, 2022.

SOLIGO, A. F.; JANGO, C. F.; GARNICA, T. P. B. LOURENÇO, E. A consolidação da Lei 10.639 no município de Campinas-São Paulo: experiências e desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, PR, v. 10, ed. especial, p. 265-294, jun. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/433>. Acesso em: 20 nov.2025.

SOLIGO, A. F.; WECHSLER, S. M. Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes. **Escritos sobre Educação**, Brasília, DF, n. 1, p. 17-30, dez. 2002.

SOLIGO, A; GONÇALVES, L. R. D.; JANGO, C. F. Psicologia, Educação e Relações Racializadas. In: BORUCHOVITCH, E.; AZZI,

R. G.; SOLIGO, A. **Temas em Psicologia Educacional:** contribuições para a formação de professores. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO; FÓRUM DAS ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. **Violência e preconceitos na escola:** contribuições da Psicologia. 1. ed. Brasília: CFP, 2015.

VIANNA, M. N.; FRANCISCHINI, R. (org.). **Psicologia Escolar:** que fazer é esse? 1. ed. Brasília: CFP, 2016.

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE – DESAFIOS ATUAIS

Niate Sulemane Adamo¹
Silvia Maria Cintra da Silva²

No Brasil, a Psicologia Escolar e Educacional (PEE) tem, desde a década de 1990, apresentado uma vasta produção de estudos teóricos, pesquisas e relatos de práticas no campo educativo (Patto, 1990; Machado; Souza, 1997; Tanamachi; Proença; Rocha, 2000; Meira; Antunes, 2003a; Meira; Antunes, 2003b; Souza, 2007; Antunes, 2008; Souza, Silva; Yamamoto, 2014). Em contraposição ao modelo médico, higienista e individualizante que caracterizou a área em seus primórdios, a vertente crítica compreende as questões escolares de modo ampliado, com crítica ao modelo que focalizava apenas a criança – e sua família – e buscava “soluções” por meio da aplicação de testes e de intervenções clínicas na escola. Nessa perspectiva, o entendimento volta-se para o processo de escolarização contextualizado a partir das condições materiais concretas que engendram as queixas e o fracasso escolar.

Essa vertente apoiou-se em movimentos advindos tanto da América Latina nos anos 1960 (com publicações de Martin-Baró, por exemplo), como de reivindicações, na década de 1980, apresentadas por entidades da Psicologia, como sindicatos e profissionais descontentes com os rumos da profissão (Prates, 2015), em uma conjuntura de ditadura militar vivenciada no Brasil. Ademais, Souza (2014) focaliza a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, publicada em 1984, no livro intitulado

¹ Psicóloga, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: niate.adamo@ufu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8256-1891>.

² Doutora em Educação; docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: silvia@ufu.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0834-5671>.

Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar, como o marco da análise crítica da área da Psicologia Escolar e Educacional no que tange ao seu objeto de estudo, métodos e finalidades. Baseada nas discussões trazidas por Althusser (1974) no campo da Sociologia da Educação e de Deleule (1972) sobre o mito científico da Psicologia e sua dimensão ideológica, tais críticas centram-se no argumento da predominância do referencial positivista de ciência presente na pesquisa em Psicologia e em Psicologia Escolar e Educacional, analisando pressupostos teóricos alicerçados em abordagens psicológicas subjetivistas e objetivistas, bem como consideram a prática do psicólogo escolar como adaptacionista, tendo em vista que desconsidaram os elementos institucionais e políticos presentes na constituição da relação escolar. As críticas apresentadas por Patto (1984) apontam para a necessidade de se buscar novas possibilidades de conceituação da área, bem como de atuação do psicólogo escolar e educacional.

A consolidação e robustez da PEE no Brasil provoca-nos a seguinte pergunta: e em outros países, como Moçambique, de que modo esse campo tem comparecido? A introdução da Psicologia europeia e estadunidense em Moçambique, por sua vez, encontra uma interessante resistência devido à forte influência de crenças ancestrais, práticas religiosas e médicos tradicionais. Essas crenças muitas vezes atribuem causas sobrenaturais a problemas e dificuldades no campo psíquico, incluindo as queixas escolares. A busca por soluções por meio de igrejas e rituais reflete a importância das práticas culturais e tradicionais na resolução de problemas no país.

A Psicologia ocidental muitas vezes desvaloriza os saberes ancestrais e culturais. Esse descompasso é crítico, pois desconsidera a riqueza e a complexidade das práticas e crenças locais que têm profundo significado para a população. A importação de modelos monorracionais e de certo modo considerados hegemônicos, pode deslegitimar o conhecimento tradicional e não levar em conta a diversidade cultural (Santos, 2023).

Cabe destacar que o sistema educacional em Moçambique enfrenta problemas significativos, como superlotação das salas de aula, distribuição deficiente de materiais didáticos, e inadequada formação de professores e psicólogos. Esses problemas são agravados pelas mudanças frequentes nos currículos, o que pode comprometer a qualidade da educação e da formação profissional (Niquice, 2002; Nhapuala, 2014; Muthambe, 2022). Sabemos que tais condições também são identificadas no Brasil.

A diversidade cultural e étnica, em Moçambique, deve ser considerada ao introduzir práticas psicológicas e educacionais. A falta de consideração por essas dimensões pode levar a um desajuste entre as práticas propostas e as necessidades reais da população. Para que a Psicologia Escolar e Educacional seja efetiva em Moçambique, é essencial que ela seja contextualizada e constituída a partir da realidade local. Isso implica em respeitar e integrar os saberes tradicionais e culturais, ao mesmo tempo em que se busca melhorar as condições educacionais e formativas das novas gerações.

Assim, é crucial que toda atuação em Psicologia respeite e incorpore conhecimentos e práticas locais para ser efetiva, compreendida e aceita pela população, ao passo que também é importante pensarmos nas condições materiais concretas a que alunas/os/es, professoras/es, famílias e outras atrizes e atores envolvidas/os/es no processo de escolarização têm acesso, como saneamento básico, moradia, saúde, educação, alimentação, cultura e lazer. Os processos de desenvolvimento e aprendizagem dar-se-ão a partir dessas e nessas condições, que também abarcam a formação docente, métodos pedagógicos, currículos etc.

Portanto, a interlocução da Psicologia brasileira e de outros países da América Latina com a Psicologia moçambicana precisa ser feita de forma sensível e respeitosa, levando em conta a rica diversidade cultural e as necessidades práticas do sistema educacional. A colaboração com essa sociedade e a valorização dos saberes ancestrais são fundamentais para qualquer intervenção psicológica, notadamente no campo educacional.

Outro impasse para o desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional no país relaciona-se ao campo das políticas públicas, isto é, à falta de uma lei que possibilite a presença dessa/e profissional na rede pública de ensino nos vários níveis.

De acordo com Teixeira (2002, p. 2), políticas públicas são “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”.

Em Moçambique, a Psicologia como campo de saber iniciou-se um pouco antes da independência do país, ocorrida em 1975; porém, de acordo com Nhapuala (2014), percebe-se uma presença tímida de produções científicas na área da Psicologia Escolar, motivada pelo caráter clínico que predomina nos currículos de formação de psicólogas/os/ues escolares e educacionais nas várias Instituições de Ensino Superior espalhadas pelo país.

Moçambique é um país que se localiza na região sudeste da África; banhado pelo Oceano Índico, tem como fronteiras a Tanzânia, ao norte; o Malawi e a Zâmbia, a noroeste; o Zimbabwe, a oeste; e a Suazilândia e a África do Sul, ao sul. A sua extensão territorial ocupa uma área de aproximadamente 800.000 km². O regime de governo é presidencialista e tem uma forma de Estado unitário. Administrativamente, possui 11 províncias, sendo a sua capital Maputo, com estatuto de província. Cada província tem um governador, nomeado pelo presidente da república e diretores provinciais, que representam os ministérios; a língua Portuguesa é a língua oficial e a sua população foi estimada, em 2021, em cerca de 33,7 milhões de habitantes, dos quais 51,4% são mulheres, 62,4% da população total vivem em zonas rurais e cerca de um terço vive em cidades e vilas costeiras, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2021).

O país tornou-se independente de Portugal, em 25 de junho de 1975; a sua principal base econômica é a agricultura, a qual, na sua maior parte, é de subsistência, empregando cerca de 80% da população. Essa independência ainda não se faz sentir, principalmente na área econômica, visto que, pela sua dependência

financeira, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional têm grande influência no que concerne às políticas públicas para a área da Educação (Bahoi, 2018).

Nesse contexto, as taxas de alfabetização estão situadas em cerca de 61% da população jovem de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2021); porém, as condições da própria infraestrutura são precárias (Niquice, 2002; Muthambe, 2022), embora o país encontre-se empenhado em responder às decisões da Declaração de Salamanca (1994) que orienta não somente o direito de as crianças serem matriculadas e pertencerem às escolas, mas também o direito às adaptações necessárias para a sua permanência e sua aprendizagem nos espaços escolares.

O ensino superior é datado de 1962, quando foi criada a primeira Instituição de Ensino Superior (IES), designada Estudos Gerais Universitários de Moçambique, na então cidade de Lourenço Marques, atual Maputo, capital do país. Em 1968, ascende à categoria de Universidade, com o nome de Universidade de Lourenço Marques. Em 1975, com a independência do país, o seu nome mudou para Universidade Eduardo Mondlane (UEM), um grande nacionalista, o primeiro Presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido que lutou contra a dominação colonial portuguesa e que se encontra no poder até os dias atuais, sendo, neste momento, a maior IES pública do país. A formação de professores é tutelada pelo Ministério da Educação e também pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional.

Sendo Moçambique um país multiétnico e multicultural, a atuação das/os/es psicólogas/os/ues e prática profissional destas/es enfrenta enormes desafios e embates entre as crenças e o conhecimento científico, como relatamos acima. Como escreve Simbine (2020), a formação da personalidade é marcada pelos aspectos culturais e tradicionais, e concepções sobre a deficiência são, sobretudo, carregadas de preconceitos, como afirma também Muthambe (2022, p. 151),

as crenças culturais continuam sendo um grande impasse na prática da psicologia em Moçambique, associando a deficiência a questões mágico-religiosas, atribuindo as causas dos problemas pessoais a instâncias como a feitiçaria, questões místicas e bruxaria. Em outros casos as famílias não matriculam a criança na escola alegando que a deficiência não permite que ela aprenda conteúdos escolares.

Além disso, a proliferação de novas igrejas, advindas do movimento neopentecostal, que prometem operar milagres sobrenaturais às populações carentes têm aumentado a falta de credibilidade das/os e nas/os profissionais de Saúde e em especial, da Psicologia, visto que a população mantém cada vez mais enraizadas as crenças em tabus e curas divinas por meio de rituais considerados sagrados, oferecidos por pastores, magos, adivinhos e curandeiros (Simbine, 2020; Muthambe, 2022).

Se por um lado, de modo geral a/o psicóloga/o/ue não tem o seu campo de atuação muito bem conquistado no país, a/o/e psicóloga/o/ue escolar também enfrenta vários desafios, tais como: a crença por parte das/os/es graduadas/os/es de que irão vestir uma bata branca, aplicar testes e prescrever fármacos e psicoterapias para as/os/es alunos/as/es; o desconhecimento acerca das funções da/o/e psicóloga/o/ue escolar e sobre a importância desta/e profissional para o processo de ensino e aprendizagem (Chiposse, 2020).

A Psicologia Escolar e Educacional em Moçambique encontra-se numa fase de desenvolvimento, na medida em que existe formação para tal, mas não há ainda uma lei para a inserção de psicólogos/os/ues na rede de ensino, como destacamos acima.

Dado o panorama em que se insere a Psicologia Escolar e Educacional no país, o objetivo da pesquisa realizada³ e apresentada neste capítulo, é analisar a produção científica sobre a Psicologia Escolar e Educacional em Moçambique, o que será visto na próxima seção.

³ A pesquisa recebeu financiamento da FAPEMIG, por meio de bolsa de estudos para a primeira autora.

Desenvolvimento

Para a consecução do objetivo da pesquisa, foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Capes, SciELO, LILACS, BDTD e Google Scholar, em um horizonte temporal de 2000 até 2023, com os termos: Psicologia Escolar e Educacional, Atuação do Psicólogo e Moçambique. Essas coleções eletrônicas armazenam grandes quantidades de publicações, organizadas de forma estruturada possibilitando a consulta rápida e facilitada a diversos documentos. Também foi efetuado um levantamento em periódicos moçambicanos, encontrados a partir de busca nos sites de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) moçambicanas.

A pesquisa compreendida e realizada a partir de uma abordagem qualitativa trabalha com a interpretação de fenômenos, sem a necessidade de emprego de métodos e técnicas estatísticas (Prodanov; Freitas, 2013). Há uma prevalência do caráter analítico e compreensivo acerca do fenômeno estudado, em que a pesquisadora é peça fundamental, juntamente com as/os/es participantes.

Segundo Godoy (1995, p. 62), “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar fenômenos que envolvem seres humanos”, pois não exige rigidez de procedimentos, “permitindo que a imaginação e a criatividade levem” (p. 62) as/os/es investigadoras/es “a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (p. 63).

Além disso, pode-se considerar, nessa perspectiva, que o principal instrumento de análise é o entendimento das pesquisadoras sobre o material empírico elaborado, além da compreensão sobre como e quais contextos históricos, sociais e políticos constituíram tais dados. “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

A análise do material levantado na busca nas bases de dados foi realizada com inspiração na análise de conteúdo de Bardin (2016), cujo objetivo é compreender as “[...] mensagens (conteúdo e

expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2016, p. 52).

Durante o supracitado levantamento concernente à Psicologia Escolar e Educacional em Moçambique, identificamos 22 trabalhos, dentre os quais 21 artigos e 1 tese, conforme se vê na Tabela 1.

Tabela 1 – Trabalhos localizados em revistas das Universidades Públicas de Moçambique

Autor/a	IES	Temática	Palavras-chave	Metodologia	Resultados
Bendita Donaciano Lopes, Leandro da Silva Almeida	Universidade de Pedagógica de Maputo	Como estudam os alunos universitários	Ensino Superior; Comportamentos de Estudo; Auto-Regulação da Aprendizagem ; Rendimento Escolar.	Qualitativa; Questionário	Desenvolvimento de uma escala para apoiar a aprendizagem dos alunos universitários
Bendita Donaciano Lopes, Francisco Ernesto Francisco	Universidade de Pedagógica de Maputo	Desafios do Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em tempo de COVID-19	Ensino; Aprendizagem ; Ensino superior; Desafios	Pesquisa bibliográfica-exploratória	Pesquisa em andamento
Eduardo Rodolfo Menete	Universidade de Pedagógica	A qualidade do ensino em ensino na crise de COVID -19	Prática docente; Estratégias de aprendizagem; Estimulação dos alunos; COVID-19.	Revisão bibliográfica e análise documental	A qualidade de ensino decresceu com a pandemia da COVID-19
Benedito Justino Nhampule	Universidade de Pedagógica de Maputo	O impacto do ambiente escolar na qualidade de ensino	Qualidade de Ensino, Ambiente escolar, Escola.	Pesquisa bibliográfica, questionários e entrevistas	A qualidade de ensino em Moçambique ainda é baixa
Eduardo Florêncio Bié		Influência das práticas educativas dos educadores na resolução de conflitos entre crianças	Estratégias, conflitos entre crianças, educadores.	Pesquisa de campo, abordagem qualitativa, com observação e entrevistas com educadores e gestores	Necessidade dos educadores refletirem sobre as suas práticas, com vista a melhorar as estratégias metodológicas de resolução

					de conflitos entre crianças
Almeida Gomundane	Universidade de Rovuma	Análise das Variáveis Socioculturais, Escolares e Professor como factores para o Insucesso Escolar	Sócio-culturais, Escolar, Professor, Insucesso escolar.	Pesquisa bibliográfica	Os alunos com insucesso escolar são aqueles que provêm de familiares desfavorecidos e com cultura “baixa”
Nehemia Zandamela e Dionísio Thumbo	Universidade de Eduardo Mondlane e Universidade de Pedagógica	Inclusão Curricular de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de Língua Portuguesa: Análise de casos de Portugal, Brasil e Moçambique	Currículo; Ensino; Necessidades Educativas Especiais; Sistema.	Revisão da literatura	Moçambique reformulou o Sistema Nacional de Educação para equiparar-se às dinâmicas de outros países do mundo e da região
Adilson Valdano Muthambe	Universidade de Pedagógica	Considerações do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner para Análise das Implicações da COVID-19 na inclusão social	Modelo bioecológico; COVID-19; Processos proximais	Teórica (da tese foram publicados 4 artigos)	_____
Cristina Daniel Tomo e Arlindo Alberto Siteo	Universidade de Eduardo Mondlane	Adaptação do modelo resposta-à-intervenção para identificação de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares	Necessidades educativas especiais, Intervenção precoce, Educação compensatória	Qualitativa; Pesquisa-ação, com abordagem técnica de consultoria colaborativa	Os resultados sugeriram um modelo constituído por três níveis de intervenção: Estrutural, Intervenção de Triage com alunos; Intervenção Grupal
Rosário Martinho Sunde		Consumo de Drogas pelos Adolescentes nas Escolas	Drogas, Adolescente, escola	Documental, Observação participada.	Promoção de palestras sobre o risco do

		Moçambicanas: estratégias de intervenção psicossocial			consumo de drogas
Mónica Simão Mandlate	Universidade de Eduardo Mondlane	Diferenciação pedagógica e a inclusão escolar em Moçambique : Um imperativo incontornável na sala de aula	Diferenciação pedagógica, Inclusão Escolar, NEE	Exploratória baseada em entrevistas com os professores	Os constrangimentos na implementação do ensino inclusivo moçambicano prendem-se com a formação dos diferentes atores e a incipiência dos recursos financeiros, materiais e humanos para a sua materialização
Gildo Aliante; Mussa Abacar; Jaqueline Tittoni; Mary Sandra Carlotto	Universidade de Save/ Universidade de Rovuma	Síndrome de Burnout em Professores Moçambicanos do Ensino Fundamental	Saúde do Trabalhador, Saúde Mental, Síndrome de Burnout	Pesquisa quantitativa, com delineamento observacional, analítico e transversal	Alguns professores estão em fase de desenvolvimento da síndrome
Ana Cláudia Almeida Machado; Augusto Joaquim Guambe, Bento Daniel Saloio Mazuze	Universidade de Eduardo Mondlane	Saúde mental de estudantes universitários em Moçambique	Roda de conversa; Estudantes universitários; Saúde mental; Psicodinâmica do Trabalho	Qualitativa	A roda de conversa possibilitou maior interação entre estudantes, estimulou a empatia.
Delfim de Deus Mombe	Universidade Pedagógica	Exemplos de algumas práticas com vista a promover a aprendizagem escolar das crianças	Cooperação, entre-ajuda, tutoria, turmas numerosas, condições de aprendizagem.	Qualitativa - Observação	Melhora na qualidade da aprendizagem dos alunos envolvidos.

Vinólia Filipe Mondlane Francisco, Tima Fátima Dinis, Francisco Ernesto Francisco	Universidade de Pedagógica	Inclusão ou (re) integração educacional em Moçambique nos últimos 20 anos	Inclusão, Variáveis de Sucesso, Moçambique	Revisão bibliográfica	Necessidade de mudança da nomenclatura NEE para <i>Educação Inclusiva</i> , e a inscrição/inclu são da disciplina <i>Educação Inclusiva</i> na educação nacional.
Adelino Inácio Assane, Carmen Lúcia Vidal Perez	Universidade de Pedagógica	As zonas de influência pedagógica como espaços de colegialidade da prática docente	Zona de Influência Pedagógica, Colegialidade, Formação contínua	Observação participante	A colegialidade entre os professores deve ser espontânea.
Jovenil P. Costela	Universidade de Rovuma	Aprendizagem em tempo de COVID – 19 e exclusão dos alunos	Aprendizagem , COVID-19, Maganja da Costa	Pesquisa Qualitativa; Entrevista a professores e pais/encarrega dos de educação.	O ensino através de programas televisivos e aquisição de fichas de exercícios nas escolas não ajuda as famílias vulneráveis
Silva Jacob Alage	Universidade de Pedagógica	Atuação docente nas classes iniciais e estratégias para estimular alunos à participação ativa em aulas no contexto da COVID-19	Prática docente, Estratégias de aprendizagem, Estimulação dos alunos, COVID-19	Estudo teórico	Devido à diversidade cultural e às desigualdades socioeconômicas das famílias, a prática docente torna- se complexa e desafiadora.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Foram encontrados 22 textos científicos, no total, de autoras/es da Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM), da Universidade Save e Universidade Rovuma, Universidade

Pedagógica de Maputo, bem como das Unirios espalhadas pelo país (Unirovuma, Unipúngue, Unisave e Unilicungo.⁴ Por meio da análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016), foi possível organizá-los da seguinte maneira, conforme a Tabela 2, abaixo, em que se apresentam o tipo de texto, a base de dados em que cada texto foi encontrado, a temática do estudo correspondente e a quantidade de trabalhos encontrados em cada categoria.

Tabela 2 – Trabalhos encontrados no Levantamento em Bases de Dados

Tipo de texto	Base de dados	Temática do Estudo	Quantidade
Tese	Periódicos Capes	Educação inclusiva	1
Artigo	Periódicos Capes	Adoecimento docente	1
Artigo	Periódicos Capes	Adoecimento discente	1
Artigo	Periódicos Capes	Uso de Drogas	1
Artigo	Periódicos Capes	Educação inclusiva	1
Artigo	Periódicos Capes	Fracasso Escolar	1
Artigo	PKP index	Qualidade de Ensino/	2
Artigo	Revista Udziwi	políticas públicas	1
Artigo	Revista Udziwi	Prática docente/	1
Artigo	Revista PsiEDU	Motivação acadêmica	10
Artigo	Revista PsiEDU	Formação continuada	1
Artigo	Revista PsiEDU	Inclusão Social	1
Artigo	Revista PsiEDU	Satisfação acadêmica	1
Total			22

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Atendendo à delimitação da pesquisa, inicialmente procuramos encontrar produção científica realizada por moçambicanas/os dentro e fora do país, e que fossem da área da Psicologia Escolar e Educacional; em um segundo momento, fizemos uma revisão dos resumos e das palavras-chave (concernente a publicações) que abordam especificamente a atuação da/o/e psicóloga/o/ue no contexto escolar e selecionamos para a análise e discussão a tese, pois é a única que apresentou, no seu interior, as palavras-chave que nortearam a nossa pesquisa. A

⁴ Não são nomes oficiais das IES, mas com a dissolução da Universidade Pedagógica, as delegações provinciais foram ganhando nomes de acordo com os rios que delimitam cada região, Norte, Sul e Centro de Moçambique. Por exemplo, UniSave devido ao rio Save, UniLurio, UniRovuma etc., com os respectivos nomes dos rios.

seguir, apresentamos a análise dessa tese, organizada no formato de quatro artigos.

Discussões

No levantamento inicial, em que encontramos 22 trabalhos, foi possível perceber que a maioria dos textos científicos se debruça sobre a prática docente como um todo, embora não priorize na sua abordagem a intervenção da/o/e psicóloga/o/ue escolar para a melhoria desse processo. Por esta razão, chamou-nos a atenção o quantitativo de estudos relacionados à Educação Inclusiva, embora nem todos os artigos encontrados mencionassem e/ou valorizassem a atuação da/o/e psicóloga/o/ue. Foi notável que cerca de 86% dessa produção não previa a atuação dessa/e profissional no processo de ensino e aprendizagem, outrossim culpabilizava a/o/e aluna/o/e pelas dificuldades, contrariamente ao defendido por pesquisadores e pesquisadoras da Psicologia Escolar Crítica, como Patto (1980), Souza (2007), Lima *et al.*, (2023) e Checchia (2020), entre outros, que não colocam a responsabilidade acerca das questões escolares sobre a/o/e aluna/o/e. Pelo contrário, essas/es autoras/es defendem uma análise mais ampla e crítica que considera fatores sociais, políticos e históricos, como questões socioeconômicas, políticas públicas na seara da educação, práticas pedagógicas e formação docente, que constituem o cotidiano escolar, o processo de ensino e aprendizagem e de escolarização como um todo.

Valorizamos a preocupação das/os/es pesquisadoras/es moçambicanas/os/es com as questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, notadamente à aprendizagem das/os/es alunas/os/es, pois percebemos que 50% da produção é relativa à prática docente, o que denota que tal questão preocupa sobremaneira pesquisadoras/es moçambicanas/os/es. Contudo, nos desencorajam as abordagens, tal como de Hogueane (2016), quando afirma, categoricamente, que as/os/es alunas/os/es não se interessam pela aprendizagem e pelas tarefas dadas pelas/os

professoras/es. Estas afirmações nos levam a ponderar que a pesquisadora acima referida culpabiliza o/a/e aluno/a/e pelo seu frágil desempenho escolar e ao mesmo tempo não parece conceber o processo de ensino e aprendizagem como dialético e social, política e culturalmente constituído, conforme defendido por autoras da Psicologia Escolar Crítica (Patto, 1980; Checchia, 2020; Lima *et al.*, 2023; Souza, 2007).

A análise dos trabalhos das/os/es pesquisadoras/es moçambicanas/os/es e das abordagens criticadas, como a de Hogueane (2016), levanta pontos importantes sobre a compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Vale observar que a metade dessa produção acadêmica de Moçambique está focada na prática docente. Isso indica uma preocupação significativa com o processo de ensino e a aprendizagem das/os/es alunas/os/es, refletindo um compromisso com a melhoria contínua da educação. Todavia, esse processo não pode ser considerado apenas do ponto de vista de alunas e alunos/es, mas precisa abarcar professoras e professores, questões didáticas, a formação docente e a escola como um todo.

A crítica a Hogueane (2016), que aponta que as/os/es alunas/os/es não se interessam pela aprendizagem e pelas tarefas que lhes são destinadas, destaca uma visão que pode ser tida como redutiva. Tal abordagem pode simplificar questões complexas, como é o caso da educação e, ao mesmo tempo, colocar a responsabilidade pelo desempenho escolar exclusivamente sobre as crianças e adolescentes.

O movimento contra-hegemônico apresentado pela vertente crítica da Psicologia Escolar, segundo Souza (2014, p. 20-21),

permite-nos analisar a produção, a trajetória que compõe o que denominamos “problemas de aprendizagem”, “dificuldades de aprendizagem”, “criança-problema”, “distúrbios de aprendizagem”, deslocando o eixo da análise do indivíduo para o interior da escola e para o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a

dia escolar, bem como constituem os indivíduos que participam ativamente deste contexto, ou seja, o processo de escolarização.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser compreendido e analisado em um contexto mais amplo, que inclua, necessariamente, os aspectos culturais, políticos e históricos. Esses aspectos afetam significativamente o envolvimento de alunas/os/es e de professoras/es no processo e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Fatores como desigualdade social, condições econômicas, acesso a recursos educacionais, infraestrutura da escola, formação docente inicial e continuada, dentre outros, são cruciais para uma compreensão mais aprofundada e não superficial sobre o cotidiano escolar.

Adotar uma abordagem crítica significa reconhecer que o processo educativo é multifacetado e que é necessário um olhar mais atento para as condições e contextos que afetam tanto professoras/es quanto alunos/as/es, além da comunidade escolar como um todo. Essa perspectiva ajuda a evitar a culpabilização, seja de quem for, incentiva a busca por enfrentamentos coletivos do fracasso escolar e das dificuldades no processo de escolarização.

Outro elemento importante relaciona-se à formação docente em Moçambique. O estudo de Ussene (2011) revela que a criatividade e a reflexibilidade das/os/es formandas/os/es e formadoras/es do Instituto de Magistério Primário da Matola (IMAP), em Moçambique, são escassas, o que os torna professoras/es pouco reflexivas/os/es e pouco criativas/os/es. No artigo, o autor responsabiliza as/os próprias/os docentes no tocante às matérias por elas/es lecionadas, pois apenas reproduzem mecanicamente os conteúdos programados. É necessário destacar a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior e as escolas propiciem oportunidades de formação continuada às/aos professoras/es, não as/os culpabilizando pelas limitações na prática pedagógica cotidiana.

Igualmente, Matias *et al.* (2023), ao analisarem os currículos de formação de professoras/es à luz da pedagogia histórico-crítica em

Moçambique, concluem que as matérias lecionadas oferecem algumas limitações e desafios no que concerne ao desenvolvimento intelectual, profissional e humano das/os/es futuras/os professoras/es, como se lê no excerto abaixo.

As concepções pedagógicas que dominam os processos formativos estão vinculadas às teorias pós-modernas, as chamadas teorias do “aprender a aprender”, traduzidas em modelos de formação por competências e do professor reflexivo. Este cenário, no entender da pedagogia histórico-crítica, descaracteriza o papel do professor e dificulta o cumprimento da função social da escola, já que atende os interesses do capitalismo, tornando a educação um processo utilitarista (Matias *et al.*, 2023, p. 1).

Referente à formação continuada de professoras/es, Mindú e Murambire (2022) afirmam que os conteúdos abordados nas formações continuadas oferecidas a professoras/es numa escola do ensino básico em Moçambique são desconectados com as necessidades do exercício docente, uma vez que não respeitam as dificuldades existentes nas respectivas escolas, e muitas vezes os conteúdos são repetitivos, como leitura, escrita, cálculo/contagem dos números e também os métodos de ensino.

Feita a descrição dos estudos publicados sobre a Psicologia Escolar e Educacional em Moçambique, a nossa discussão incidiu sobre as publicações que evidenciaram o estudo da atuação da/o/e psicóloga/o/ue no contexto escolar. Neste sentido, mais especificamente, temos a tese de Muthambe (2022), organizada em quatro artigos, a saber: *Competências e Estratégias da Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique*, da qual derivaram quatro artigos, nomeadamente: “Antecedentes da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência em Moçambique” (2022); “Competências e Estratégias da Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique” (2022); “Práticas do Psicólogo no Processo de Educação Inclusiva nas Escolas Primárias Públicas de

Gaza e Maputo” (2022) e, por fim, “Fatores que Interferem na Atuação do Psicólogo nas escolas” (2019).

O primeiro artigo, “Antecedentes da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência em Moçambique” (2022), teve como objetivo analisar antecedentes da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência em Moçambique e discutiu a interface entre a legislação e as práticas realizadas por psicólogos das Organizações da Sociedade Civil. O estudo concluiu que as/os psicólogas/os/ues apresentam concepções diferentes sobre a Estratégia Nacional de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD-2020-2029); ademais, parte dos entrevistados definiu a deficiência tendo como base o corpo com lesão (Muthambe, 2022), compreensão que interfere sobremaneira no conhecimento tanto da deficiência em si como nas possibilidades de intervenção da/o/e psicóloga/o/ue escolar, o que pode levar a Psicologia Escolar a focalizar apenas os casos de Educação Inclusiva e de modo equivocado.

O segundo artigo, que tem como título *Competências e Estratégias da Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique*, busca identificar as competências para a prática da/o/e psicóloga/o/ue nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da “Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência” (EEIDCD - 2020-2029), visto que, de acordo com o autor, algumas escolas públicas e privadas do ensino básico preferem a atuação de equipes multiprofissionais que contam com a/o/e psicóloga/o/ue para a inclusão de crianças com deficiência.

O estudo revelou que as/os/es psicólogas/os/ues apresentaram concepções diferentes sobre a Educação Inclusiva e destacou, por meio das narrativas das/os/es participantes, “algumas competências para atuar nas escolas como a investigativa e de planejamento, avaliativa, comunicativa ou relacional, interventiva e administrativa” (Muthambe, 2022, p. 59). O autor concluiu que, como competências para a sua prática, as/os/es psicóloga/os/ues entrevistadas/os/es privilegiaram a investigativa, a avaliativa e a

interventiva. O mesmo estudo levantou também alguns desafios relativos à falta de recursos para a realização de estágios, bem como o descompasso entre as competências na formação docente e as demandas escolares.

O terceiro artigo, “Práticas do Psicólogo no Processo de Educação Inclusiva nas Escolas Primárias Públicas de Gaza e Maputo” (Muthambe, 2022), tem como objetivo descrever práticas da/o/e psicóloga/o/ue no apoio à inclusão de crianças com deficiência em escolas juntamente com o Centro de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) e projetos sociais nas províncias citadas no título.

Os resultados revelaram ainda que a/o/e psicóloga/o/ue enfrenta dois espaços distintos no tocante à sua atuação: o interior da escola, desenvolvendo ações diagnósticas, observação “dos alunos, assistência de aulas, reforço escolar, atividades lúdicas, palestras, produção de material didático, assessoria aos professores, adaptações curriculares, atividades extracurriculares, visita domiciliar, reuniões e elaboração de programas junto aos pais” (Muthambe, 2022, p. 101); o outro espaço é a comunidade em que a escola está inserida.

O estudo mostrou que a/o/e psicóloga/o/ue faz parte da equipe multiprofissional, onde desempenha o papel de moderador/a, planejando e coordenando atividades desenvolvidas por outras/os/es profissionais; delineia o programa de intervenção preventiva, acompanha o trabalho junto às famílias e, ainda, medeia as relações entre a escola, a família e a comunidade, além de preparar o relatório geral de atividades.

Ainda de acordo com Muthambe (2022), a partir da entrevista com as/os/es gestoras/es e as/os/es professoras/es, constatou-se que as/os entrevistadas/os/es reconhecem a importância da/o/e psicóloga/o/ue na escola; porém, “devido à burocracia para o atendimento às queixas escolares, sugeriram mudanças na atuação do psicólogo do modelo transdisciplinar para o interdisciplinar” (p. 101).

Por fim, o estudo sobre os “Fatores que interferem na atuação do psicólogo nas escolas” (Muthambe, 2019) teve como objetivo discutir

elementos que auxiliam e/ou dificultam a atuação de psicólogas/os/ues em escolas do ensino básico no contexto da implementação da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (EEIDCD - 2020-2029).

Esse estudo “descreveu potencialidades e barreiras da atuação dos psicólogos nas escolas e forneceu uma visão geral sobre como os desafios do processo de inclusão escolar estão ou podem ser abordados em contextos de recursos limitados” (Muthambe, 2019, p. 142) e constatou, ainda, que existem fatores positivos, relacionados ao fato de as direções das escolas já aceitarem a presença da/o/e profissional da Psicologia e colaborarem com ela/e/u. Como fatores negativos, o estudo mostrou que a prevalência de crenças e mitos sobre a deficiência, bem como as dificuldades no atendimento de alguns casos são um desafio à atuação da/o/e psicóloga/o/ue nas escolas estudadas, como se pode ler abaixo:

Foi notável que alguns mitos comprometem o processo de tomada de decisões dos psicólogos em diversas situações, por exemplo, o mito de que a epilepsia é uma doença contagiosa, foi marcante em Moçambique e alguns psicólogos cresceram em regiões em que esse mito era "verdade" indelével. Portanto as questões culturais colocam o psicólogo numa situação de conflito intrapessoal, influenciando na personalidade, na prática e nos conhecimentos do psicólogo, razão pela qual Valsiner (2012) considera que a cultura é objeto de estudo da psicologia cultural (Muthambe, 2022, p. 154).

No bojo das discussões concernentes à vertente crítica da Psicologia Escolar, cabe ressaltar que esta afirmação de Muthambe (2022) sobre o diagnóstico e atuação da/o/e psicóloga/o/ue em alguns casos de TDAH reitera a necessidade de que em Moçambique a Psicologia Escolar precisa considerar e incorporar as questões culturais para o enfrentamento ao fracasso escolar e à inclusão das crianças com deficiência.

Como tão bem escreve Meira (2012, p. 141),

A Psicologia tem que se comprometer de fato com o rompimento com a patologização, tomando como objeto de ação e reflexão o encontro entre os alunos e a educação e contribuindo para que a escola cumpra seu papel social (Meira, 2003, 2007). Essa é uma tarefa que envolve uma atitude de permanente avaliação crítica da realidade e a articulação de elaborações teóricas que se constituam em indicativos para a organização consciente e deliberada de ações com vistas à garantia de condições que permitam o máximo desenvolvimento possível dos indivíduos.

Considerações Finais

Este capítulo teve como objetivo analisar a produção científica sobre a Psicologia Escolar e Educacional em Moçambique, desenvolvida por moçambicanas/os, dentro e fora do país, no período de 2000 a 2023. Os resultados incipientes apontam para uma coerência entre a tímida presença da área e as escassas produções oriundas de pesquisas, estudos e práticas.

Para realizar a análise da produção científica em Moçambique, em uma área específica da Psicologia, diversos aspectos precisaram ser considerados. Dentre eles, destacaram-se o acesso aos materiais a serem analisados, uma vez que a maioria das universidades moçambicanas não possui repositórios consistentes que permitam buscas confiáveis, o que tornou difícil obter um levantamento abrangente. Além disso, as revistas científicas do país ainda não estão indexadas em bases de dados internacionais, o que dificulta grandemente o acesso e a disseminação do conhecimento produzido localmente. Temos quase certeza de que muita produção científica ficou de fora por não conseguirmos encontrá-la nas bases de dados, anteriormente mencionadas, e, por conseguinte, sugerimos que pesquisas futuras se debrucem sobre a sondagem das produções existentes em Moçambique acerca da Psicologia Escolar e Educacional, de modo a discutir suas especificidades. Esse direcionamento poderá trazer importantes contribuições para a área e para todas as pessoas envolvidas com as questões educativas.

Mormente à análise dos artigos, constatou-se que 19 apresentam abordagens que enfatizam o processo de ensino e aprendizagem relacionado ao sistema educacional em diversas esferas, mas com foco prioritário no aprendiz, ou seja, na/o/e aluna/o/e. Como discutimos, ao longo deste capítulo, a ampliação desse foco para professoras/es, recursos didáticos, infraestrutura da instituição escolar, condições de trabalho, formação inicial e continuada, políticas públicas para a educação, concepções sobre os intrincados processos de aprendizagem e desenvolvimento etc. é extremamente necessária.

Esse fato também aponta a necessidade premente de uma revisão curricular nos cursos de Psicologia em Moçambique, com o objetivo de fortalecer a formação inicial das/os/es profissionais que trabalham no campo educativo, além de ser urgente uma formação continuada que envolva novas perspectivas em Psicologia Escolar e Educacional. Assim como ocorreu no Brasil em décadas passadas, pode-se vislumbrar que há um movimento voltado a essa compreensão, mesmo que ainda tímido, em Moçambique.

Foram analisados exclusivamente os trabalhos que discutiam a atuação da/o/e psicóloga/o/ue escolar e educacional sob uma perspectiva crítica. Concluiu-se que a quantidade de material que se enquadrava na perspectiva crítica foi baixa em relação ao número total de artigos analisados; porém, fugiu ao escopo deste capítulo a análise voltada ao tema específico da inclusão. Assim, nesta seara, é importante que tais trabalhos sejam analisados a partir de autoras/es que discutam a Educação Inclusiva sob uma vertente crítica e que considerem as possibilidades de alunas e alunos/es e não apenas as suas lacunas, levando-se em conta também as especificidades da formação docente e da acessibilidade no que tange à estrutura da escola.

Enfim, que este singelo capítulo provoque e instigue outras parcerias entre Brasil, Moçambique e outros países que, em nosso passado de nações colonizadas, não nos foi permitido conhecer

produções além das europeias e estadunidenses. Como costumava dizer o presidente Samora Machel⁵, "Moçambique, a luta continua".

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-85572012000100018>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BALOI, J. A. Políticas e Estratégias de Combate à Pobreza e de Promoção do Desenvolvimento em Moçambique - Elementos de Continuidade e Descontinuidade. **Revista Estudios de Políticas Públicas**, Santiago, v. 4, n. 2, p. 203-214, jul./dez. 2018. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7388250>.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores** – um olhar para a disciplina Psicologia da Educação. 1. ed. Belo Horizonte: Dialética Editora, 2020.

⁵ Samora Moisés Machel (1933– 1986) foi um líder revolucionário moçambicano; em 1966 chefiava o Departamento de Defesa da FRELIMO; em 1970 assume a Presidência da FRELIMO, organiza a guerrilha e assume a Presidência da República com a independência de Moçambique em 1975 até à sua morte em 1986. (Fonte: <https://www.marxists.org/portugues/machel/index.htm>).

CHIPOSSE, E. G. **Perfil e desafios do psicólogo educacional e escolar no contexto moçambicano**. Artigo de opinião, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/38329729/Perfil_e_Desafios_do_Psic%C3%B3logo_Educacional_e_Escolar_no_contexto_mo%C3%A7ambicano?source=swp_share. Acesso em: 15 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE. Anuário estatístico – Moçambique, 2021.

LIMA, L. R.; NUNES, L. G.; SILVA, S. M. C.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional** – experiências vividas no chão da escola e suas complexidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MATIAS, F.; USSENE, F. R. A.; FRANCISCO, J. A. Formação de professores e Desenvolvimento Intelectual e Profissional em Moçambique: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, p. 1-20, jan./dez. 2023. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch.e234648>.

MECHISSO, G. B. **Política(s) de assistência estudantil no ensino superior em Moçambique**: passado, presente e desafios. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

MECHISSO, G. B. Expansão e o acesso ao Ensino Superior em Moçambique: um processo incongruente. **Revista UuDZIWI**, 2019. DOI:10.29327/145510.1-1.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 136–142, jan. 2012. DOI: 10.1590/S1413-85572012000100014

MINDÚ, D. A.; MURAMBIRE, J. A. N. B. Formação contínua no desempenho profissional de professores na Escola Primária do 1º e 2º grau, da cidade de Montepuez-Moçambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, BA, v. 2, n. 1, 2022.

MUTHAMBE, A. V. **Competências e Estratégias da atuação do Psicólogo nas escolas no contexto da Educação Inclusiva em Moçambique**. 2022, 186 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2022.

NHAPAULA, G. A. **Formação Psicológica Inicial de Professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

NIQUICE, A. F. **Competências e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários** – Curso de Magistério Primário (IMAP) em Moçambique. PUC/São Paulo, Doutorado em Educação/Currículo, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar** – histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PRATES, E. F. **Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo** 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado e Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

PRODAVON, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SANTOS, E. F. dos. Rumos e percursos da descolonização do pensamento psicológico: subsídios a partir de Brasil, Estados

Unidos e África do Sul. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 16, n. edição especial, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1649>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SIMBINE, A. J. Concepções da deficiência: embates entre versões ocidentais e contemporâneas em Moçambique. **Revista Pesquisa e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 4, p. 1-11, out./dez. 2020. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3109. Acesso em 20 nov. 2025.

SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. O movimento de crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 13-32. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/01921025>

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M. P. R.; ROCHA, M. L. (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE – UEM. **Historial**. Disponível em: <https://uem.mz/index.php/historial/>. Consultado em: 28 jul. 2024.

USSENE, C. A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo. **COOPEDU - Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação**. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt>.

“O GOVERNO NÃO SE IMPORTA, NÃO QUER SABER SE O ALUNO ESTÁ APRENDENDO, SE ESTÁ SENDO HOMOFÓBICO OU RACISTA”¹ – A DESEDUCAÇÃO NEGRA E O ANTIRRACISMO CONIVENTE

Bruna Souza Ribeiro²

Elisabete Figueroa dos Santos³

A “cordilheira da pobreza” é onde se encontra a população negra na Região Metropolitana de Campinas (RMC); localizada a oeste e sul do município tem os piores índices sociais de moradia

¹ O título se refere ao parafraseamento de um trecho retirado de uma entrevista cedida à pesquisa “Marcadores sociais da diferença de - raça, classe e gênero na prática docente”, realizada no município de Sumaré e Hortolândia com docentes da rede Estadual de Sumaré. “O governo não se importa, não quer saber se o aluno está aprendendo, se está sendo homofóbico ou racista” foi um recorte da pesquisa mencionada, apresentado no Terceiro Encontro Continental de Estudos Afro-Latino-Americanos do ALARI em 11 jul.2024 no painel 140 - Raça, Classe e Gênero nos Contextos Educativos.

² Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação (FE-Unicamp), orientada pela professora doutora Elisabete Figueroa dos Santos, vinculada ao Grupo de Pesquisa DiS (Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, das questões raciais, de gênero e da infância), na linha de pesquisa 9 - Psicologia e Educação. Integrante do Grupo de Estudos em Pensamento Negro em Psicologia e Educação (NEGRES). Antropóloga, atuou como professora de sociologia da Educação Básica e como intérprete de Libras na mesma instituição. E-mail: b167861@dac.unicamp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0492-8725>.

³ Atualmente, é professora do Departamento de Psicologia Educacional - DEPE/UNICAMP. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "Diferenças e Subjetividades em Educação" da Faculdade de Educação/UNICAMP e coordenadora do Grupo de Estudos sobre o Pensamento Negro em Psicologia e Educação. É membro do corpo editorial da revista Educação Temática - Digital (ETD). É membro do GT "Psicologia e Relações Étnico-raciais" da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Possui graduação (2008), mestrado (2011) e doutorado (2015) em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. É mãe solo do Malick (2008) e da Naomi (2018). E-mail: elifigue@unicamp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>.

(Ghilardi, 2012). Nesta mesma direção, estão os municípios de Sumaré, Hortolândia, em contraposição à “cordilheira da riqueza”, onde se encontram os municípios de Paulínia e Vinhedo (Filho, 2017). Ademais, na cordilheira da população marginalizada⁴, há maior concentração de professores com contratos precários, em comparação com os outros municípios da RMC, ou seja: a precariedade nas relações de trabalho docente está relacionada com áreas socialmente marginalizadas e negras. Os municípios de Sumaré e Hortolândia foram responsáveis por concentrar do ano de 2011 até o ano de 2018 as/os professoras/es em condições de trabalho precárias (Venco, 2021). Além disso, temos um contingente expressivo da população carcerária, da RMC, aglutinado no município de Hortolândia (Aguiar, 2015).

As complexidades em torno da população da cordilheira marginalizada⁵ atingem majoritariamente as/os/es negras/os/es e periféricas/os/. Paralelamente, identifica-se o silenciamento sobre o percurso da comunidade negra nos livros e dissertações cuja proposta é debater a formação histórica de Sumaré-Hortolândia⁶.

O conhecimento de Sumaré como a antiga *Região Quilombo* e/ou *Distrito Rebouças* - em homenagem aos primeiros engenheiros negros no Brasil -, precisa ser resgatada historicamente nas escolas, assim como na própria história de formação do município. E, a abordagem filosófica da afroperspectiva (Nogueira, 2014) fornece parâmetros para inserirmos no contexto escolar cosmovisões que entendam o *Quilombo* como unidade social complexa, de resistência e reformulação de estruturas sociais dos povos do continente

⁴ Cordilheira em termos geográficos é um conjunto de montanhas que se relacionam geologicamente, em Guilardi (2012) percebemos o uso do trocadilho para se referir à construção social e geográfica do espaço e, no presente trabalho essa construção se alinha aos termos raciais.

⁵ Variação do termo criado por Guilardi (2012) no intuito de focar nos sujeitos e indivíduos que constituem e criam forma a *cordilheira da pobreza*.

⁶ Sumaré-Hortolândia é uma construção gramatical proposital explicada no decorrer da pesquisa.

africano (Nascimento, 2007) e que, no contexto brasileiro, permitiu uma experiência única de organização coletiva.

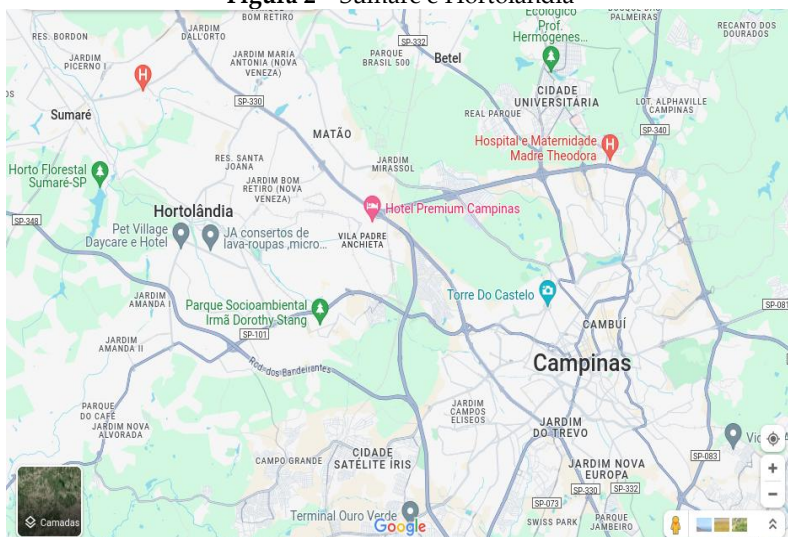
Colocar essas questões em evidência é imprescindível frente à eurocentricidade presente: nos conteúdos dos saberes escolares das escolas estaduais paulistas; na formação das/os/es docentes que atuam nesses estabelecimentos; no modelo de trabalho executado por essas/es, assim como, no compartilhamento desses saberes, em um cenário de inserção das plataformas e slides conteudistas no contexto escolar paulista, imposto como única possibilidade de vir a existir escola.

Diante disso, discutimos a urgência de um debate sobre a afroperspectiva, na qual o antirracismo não é um fim, mas meio para se alcançar a pluralidade de saberes de conhecimentos filosóficos visando a constituição escolar múltipla, capaz de entrar em contato com cosmovisões formadoras e transformadoras do espaço social, contrariando um movimento de *deseducação* do sujeito negro, entendendo o espaço e formas para se alçar práticas libertadoras de conhecimentos, agenciamentos e possibilidades em sala de aula. A educação precisa novamente ser disputada, tanto pelo professorado como pelo alunado para prover outras formas e abordagens educativas no contexto escolar das escolas estaduais no estado de São Paulo.

O presente artigo apresenta dois momentos: No primeiro, intitulado “a composição étnico-racial da RMC”, são apresentadas as complexidades sociais e históricas dos municípios estudados, assim como do papel da memória como uma das possibilidades para recontar o surgimento de Sumaré-Hortolândia, analisando o quanto a dimensão do *quilombo* foi excluída do processo de constituição dos municípios. E em uma segunda parte, denominada “as problemáticas do contexto escolar do professorado paulista - Raça e Eurocentricidade na Diretoria de Ensino de Sumaré”, exploramos a dimensão escolar frente à imposição das plataformas e dos conteúdos em slides como único formato existente de compartilhamento de saberes em sala de aula, bem como, as consequências disso para prática docente e para discussão étnico-racial nas escolas estaduais paulista.

Na região Oeste, ainda na “cordilheira da pobreza” estão os municípios de Sumaré e Hortolândia. A “linha” de separação entre os municípios dita as rendas e, resulta na terminologia da cordilheira, portanto, a “Cordilheira da pobreza” é composta por populações de baixa renda e a “Cordilheira da riqueza” pela população de alta renda. Neste íterim devemos considerar também as dinâmicas espaciais - recentemente encontramos mudanças nessas regiões; as famílias de baixa renda estão se tornando heterogêneas em contraposição à homogeneidade das famílias de alta renda (Filho, 2017).

Figura 2 – Sumaré e Hortolândia



Fonte: Imagem obtida pela autora via Google Maps em 03 julho de 2024.

A situação se complexifica quando adentramos a composição étnico-racial dos 20 municípios⁸ que compõem a RMC, temos cinco

⁸ Municípios que compõem a RMC são: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo, segundos os dados do Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado Região Metropolitana de Campinas (PDUI, 2018) do Governo do Estado de São Paulo. Considerando

deles que se destacam em relação ao contingente negro populacional: Engenheiro Coelho ocupando a primeira posição com 46,40% de negros, seguido de Hortolândia com 45,60%; Monte Mor, 44,40%; Cosmópolis, 41, 40%; e por último Sumaré com 40,80%, conforme se pode notar na Tabela 1. Contudo, a escolha de Sumaré e Hortolândia ocorreu devido ao desmembramento de Hortolândia em relação a Sumaré no ano de 1991⁹, por isso que, no presente artigo, por vezes, quando tratamos do momento no qual o município de Hortolândia ainda não era emancipado é grafado, Sumaré-Hortolândia.

Tabela 1 – Composição étnico-racial da RMC (Região Metropolitana de Campinas)

Municípios pertencentes a RMC	Composição racial					
	Amarelos	Brancos	Indígenas	Pretos	Pardos	Negros
Americana	0,80%	78,90%	0,10%	2,90%	17,40%	20,30%
Artur Nogueira	0,60%	66,50%	0,10%	3,30%	29,50%	32,80%
Campinas	1,20%	66,30%	0,10%	6,90%	25,40%	32,30%
Cosmópolis	0,60%	57,90%	0,10%	6,40%	35,00%	41,40%
Engenheiro Coelho	1,30%	52,20%	0,10%	5,50%	40,90%	46,40%
Holambra	0,50%	68,00%	0,10%	3,50%	28,00%	31,50%
Hortolândia	0,60%	53,70%	0,10%	7,00%	38,60%	45,60%
Indaiatuba	1,40%	69,10%	0,10%	4,40%	25,00%	29,40%
Itatiba	0,90%	70,80%	0,10%	4,50%	23,80%	28,30%
Jaguariúna	0,70%	70,40%	0,10%	3,50%	25,40%	28,90%

também que no decorrer da pesquisa, no dia 14 de junho de 2023, houve uma reunião sobre a indexação de novos municípios na Região Metropolitana de Campinas, sendo eles: Mogi Mirim, Mogi Guaçu, Estiva Gerbi e Itapira. Para saber mais acesse: <https://mogimirim.sp.gov.br/noticia/view/2890/prefeitos-discutem-ingresso-na-rmc>. Acesso em: 6 jul.2024.

⁹ Para mais informações: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/hortolandia/historico>. Acesso em: 7 jul. 2024.

Monte Mor	0,50%	55,10%	0,10%	6,80%	37,60%	44,40%
Morungaba	0,50%	66,80%	0,10%	2,90%	29,90%	32,80%
Nova Odessa	0,50%	73,20%	0,10%	3,60%	22,60%	26,20%
Paulínia	1,20%	63,80%	0,10%	5,80%	29,20%	35,00%
Pedreira	0,30%	74,10%	0,10%	3,00%	22,50%	25,50%
Santa Bárbara d'Oeste	0,40%	72,10%	0,10%	3,70%	23,80%	27,50%
Santo Antônio de Posse	0,40%	68,50%	0,10%	3,80%	27,20%	31,00%
Sumaré	0,70%	58,40%	0,10%	5,40%	35,40%	40,80%
Valinhos	0,90%	79,30%	0,00%	2,50%	17,20%	19,70%
Vinhedo	0,80%	73,30%	0,10%	3,90%	21,90%	25,80%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2010).

Observação: Não há informações precisas sobre a população indígena na região, no portal SEADE, utilizado para composição dos dados.

O município de Hortolândia possui quatro de 9 penitenciárias e/ou Centros de Progressão Penitenciária (CPP), Centros de Detenção Provisória (CDP), Centros de ressocialização¹⁰, distribuídos entre: Campinas, Hortolândia, Americana e Sumaré. Das quatro penitenciárias ou centros de detenção provisória pertencentes a Hortolândia, dois estão abrigando pessoas em situação de cárcere acima da capacidade limite, segundo os dados da Secretaria Estadual da Administração Penitenciária - no ano de 2022 o Complexo Penitenciário Campinas-Hortolândia, popularmente conhecido como Carandiru caipira estava com uma superlotação de 45.6% (Carandiru, 2022).

¹⁰ Para saber a diferença entre Centro de Detenção Provisória (CDP), Centro de Ressocialização (CR) e Centro de Progressão Penitenciária (CPP) acesse - <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/saiba-a-diferenca-entre-cdp-cpp-crp-e-penitenciaria-compacta/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

As questões sociais complexas apresentadas estão relacionadas majoritariamente com a população negra, periférica e vulnerabilizada. Esse é o contexto que adentra o espaço escolar: A “cordilheira da pobreza”, ou mais especificamente os municípios de Sumaré e Hortolândia. No período de 2011 até 2018, tiveram os maiores índices de professoras/es em condições de trabalho precárias (Venco, 2021). Assim, é preciso pautarmos a racialidade que atravessa a conjuntura da população de Sumaré e Hortolândia, afinal, é na direção da “cordilheira da pobreza” que se concentra a população negra; o espaço da população carcerária; das/os/es professoras/es precarizadas/os/es; da maior zona de prostituição a céu aberto na América Latina; e o maior contingente de famílias em programas sociais¹¹.

Sumaré é um município que surgiu por mãos negras. Surgiu como *Quilombo*, ou *Região Quilombo* (Oliveira, 2008), mas não há menção ou valorização dessa questão em trabalhos como de Toledo (2005) e Oliveira (2008), tampouco discute-se as origens do nome do Rio que atravessa a região, o “Ribeirão Quilombo” que passa por Paulínia, Sumaré, Nova Odessa e termina no Rio Piracicaba, em Americana (ALESP, 2012)¹². Entretanto, podemos notar a presença negra no município:

¹¹ É necessário também realizarmos um adendo espacial - Sumaré e Hortolândia não são municípios vizinhos ao bairro Itatinga, Jacaré ou Campo belo; estão na região sul de Campinas, enquanto que a região oeste contém os bairros vizinhos a Hortolândia, mas a ideia de “cordilheira” não faz menção unicamente a uma área geográfica relacionada, nesta pesquisa, relaciona-se também os fatores raciais e sociais, sobre os quais se produziu tanto a vulnerabilidade como a marginalidade e, como mencionado no início do artigo, essas problemáticas se concentram na região sul e oeste do município de Campinas.

¹² Ambas produções tratam da história de Sumaré e, não fazem a reconstrução da importância da presença negra, pode-se suscitar inúmeras hipóteses do porquê disso, incluindo o fato de não ser o objetivo dos autores, tal como Oliveira (2008), que na área do urbanismo, analisa a importância da ferrovia em sua dissertação. O não conhecimento de epistemes negras, como é nítido em Toledo (2005), também pode vir a ser uma hipótese, mas o objetivo do artigo não é esse e, sim discutir a questão racial na prática docente, para isso realiza a contextualização histórica presente nos municípios estudados.

O território do Quilombo cobria vasta área e a sua denominação deveu-se aos agrupamentos de negros escravos foragidos das grandes fazendas do ciclo cafeeiro riquíssimo na Região de Campinas, datada de 1854, que se homiziavam¹³ nas matas virgens que margeavam o então Ribeirão. O Ribeirão Quilombo vem dos Altos do Bairro Matão e termina nas imediações da Cidade de Americana (SEPLAN, 2019).

Sumaré se expande e ganha forma pela mão dos irmãos Rebouças, os primeiros engenheiros negros do Brasil - a família Rebouças. José Pereira Rebouças e Antônio Pereira Rebouças Filho são filhos do doutor Antonio Pereira Rebouças – político e advogado brasileiro – e de Carolina Pinto Rebouças. Antônio Pereira Rebouças Filho foi engenheiro militar, especialista na construção de portos marítimos e estradas de ferro¹⁴. Na obra “Sumaré e outras histórias”, de Toledo (2005), há menção aos engenheiros negros, o entendimento de sua imprescindibilidade para história e construção de Sumaré, mas a valorização de suas atuações como pessoas negras, numa região estratégica (devido às configurações mencionadas anteriormente), continuam ausentes e, em alguns momentos, passível de questionamentos.

Não se trata obviamente de um quilombo no sentido tradicional do termo¹⁵. Era provavelmente um grupo de negros (talvez ex-escravos) que incomodavam a pacata Rebouças. Na data citada, todas as fazendas e sítios ao redor da Estação eram conhecidos, as terras em

¹³ Apesar do artigo em questão não concordar com a definição da Secretaria de Planejamento quanto ao termo *quilombo*, trouxemos o trecho para comprovarmos o reconhecimento social de que houve uma presença negra com indicativo de *quilombo*.

¹⁴ Para mais informações acesse: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/historia-em-memoria-antonio-reboucas-filho/>. Acesso em: 3 jul.2024.

¹⁵ Cabe salientar que no excerto o autor não apresenta ou entende como “sentido tradicional do termo”. No livro e em escritos anteriores ao trecho citado define quilombo a partir da etimologia da palavra e pontua sobre a possibilidade da existência de um quilombo, afirmando logo em seguida que não teria sobrevivido por muito tempo (Toledo, 1995). Em suma a sua ideia de tradição para se referir ao *quilombo* não é compartilhada com o artigo em questão.

boa parte cultivadas, não sendo possível a existência de um quilombo. Em todo caso, futuras pesquisas poderão esclarecer melhor o assunto (Toledo, 1995, p.51).

O *Quilombo* ou *Região Quilombo* se desenvolve a partir dos trilhos da estrada de ferro; a ferrovia modificou a região, provendo um espaço diferenciado do que existia, portanto, essencial para questões comerciais, sociais e culturais. O estado de São Paulo tem na Companhia Paulista e Companhia Mogiana de Estradas de Ferro grandes desdobramentos na constituição do espaço urbano (Annunziata, 2013). E, para esta última companhia, José Pereira Rebouças foi indicado como representante¹⁶.

Em 1950, Sumaré se emancipou de Campinas. Anteriormente, era um distrito conhecido como *Rebouças*. Há indícios de que o distrito tem a sua área central constituída em 1875 e, o núcleo urbano Rebouças teve início com os trilhos da Companhia Paulista, que resultaram em melhorias e possibilidades de um sistema de transporte para o surgimento de novos agentes sociais (Oliveira, 2008). O Distrito Rebouças foi um espaço urbano iniciado a partir do prédio da Estação Rebouças, formando outros caminhos de ligações com Monte Mor e Santa Bárbara do Oeste.

A ausência da memória em Sumaré resulta no apagamento e, esvaziamento histórico da população negra, não reconhecendo que antes a *Região Quilombo* se tornou *Distrito Rebouças* até ser oficializada como Sumaré - devido à orquídea originária dessa região - e, também ao fato de que a legislação brasileira não permitia dois locais com a mesma denominação (Brasil, 2024). O nome *Rebouças* do distrito é em razão da morte do engenheiro negro responsável pela construção, contudo, também havia outra homenagem a Antonio Rebouças no Paraná¹⁷.

¹⁶ Indicação de José Pereira Rebouças como representante da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro para evento. <https://redememoria.bn.gov.br/redeMemoria/handle/20.500.12156.2/220683>. Acesso em: 4 jul. 2024.

¹⁷ Câmara Municipal de Rebouças - PR. <https://www.reboucas.pr.leg.br/institucional/historia>. Acesso em: 6. jul.2024.

Compreender socialmente, demograficamente e historicamente Sumaré-Hortolândia permite visualizarmos o contexto escolar da Diretoria de Ensino de Sumaré¹⁸ a partir de outras lógicas.

Nascimento (1985) aponta o quanto a história oficializada como “história da civilização ocidental” é arriscada, pela ênfase na ruptura do sujeito negro para com os seus e consigo mesmo, assim como, pela imposição do lugar social do negro após o tráfico negreiro e a escravidão. Essa “história” não permite o entendimento das/os/es negras/os/es pelas suas múltiplas formas de resistência, pela preservação da sua identidade e da sua própria história e, o quilombo, negado de existência em Toledo (1995) traduz, reflete e exemplifica uma das maiores estruturas de resistência negra da região.

Compreender o quilombo como uma organização social complexa se torna possível quando se entende que o diálogo histórico e historiográfico precisa abranger outras cosmovisões, em um movimento de alargamento, não de inversão da lógica ocidental, porque esta subentende-se oposições contrárias, por vieses maniqueístas¹⁹, e não a troca com existências múltiplas.

A *afroperspectiva* é uma abordagem filosófica em diálogo dinâmico com a multiplicidade de outros saberes, de modo que reconhece, legitima e conversa com diferentes cosmovisões: “em linhas muito gerais, a abordagem afroperspectivista significa uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas, sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios” (Nogueira, 2014, p. 45). No movimento de alargamento de visões, de saberes, de conhecimentos

¹⁸ A Diretoria de Ensino de Sumaré é responsável pelas escolas estaduais de Sumaré, Hortolândia e Paulínia.

¹⁹ Não há possibilidade de diálogo na eurocentricidade - o único modo de contato que o europeu desenvolveu é com base na dominação e colonização do outro. Para saber mais acesse: GROSFOGUEL, Ramón, A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, 2016, p. 25-49.

e realidades há possibilidade de existir a compreensão histórica dos quilombos como territórios e formas de resistência.

O agenciamento e a organização social dos quilombos no Brasil se relacionam ao *kilombo*, enquanto instituição social em Angola, por meio da influência dos povos Imbangalas, cuja formação social e cultural possui traços similares aos quilombos brasileiros. Os Imbangala eram caçadores provindos do leste, tinham comportamentos nômades, eram guerreiros, antropófagos e com formação social capaz de comportar, abrigar e se abrir ao estrangeiro; eram chamados também de Jagas. Invadiram o reino do Kongo e conseguiram expulsar o rei, assim como os portugueses. O modo dos Imbangala se relacionarem com os estrangeiros é uma forma de substituir os ritos de passagens por linhagem. Considerando que o comportamento nômade não permitia que tivessem filhos, mas matavam e adotavam adolescentes das tribos derrotadas (Nascimento, 1985).

Nessa organização social, o estrangeiro é um ente necessário, porque ele compõe a estrutura presente, possui uma função social e um papel estabelecido. E essa expertise dos Imbangala, de substituição do ritual de passagem por linhagem, viabiliza nos quilombos brasileiros as agências e unidades coletivas entre povos e agrupamentos sociais distintos de diferentes localidades do continente africano. “O Kilombo cortava transversalmente as estruturas de linhagem e estabelecia uma nova centralidade de poder frente às outras instituições de Angola” (Nascimento, 1985, p. 43).

A ausência da afroperspectiva na “história ocidental oficializada”, nos livros escolares, na história dos municípios localizados na região conhecida como uma das últimas a abolir a escravidão - Campinas²⁰, assim como na *Região Quilombo* -, impossibilita enxergarmos a potência historiográfica dos quilombos na sua complexidade, com táticas de sobrevivências próprias e

²⁰ Para saber mais informações acessar: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/11/ser-vendido-barao-de-campinas-era-castigo-para-escravos-diz-advogado.html>. Acesso em: 09 jul.2024.

agenciamentos desconhecidos no Brasil colônia e império. Organização essa que possibilitou um novo pensamento ideológico, baseado nas múltiplas formas de existência dos povos do continente africano traficados para o Brasil, nas quais esses saberes dialogam, apesar de suas diferenças, e articulam-se dentro das suas possibilidades, reconhecendo os seus limites e potencialidades.

A experiência singular brasileira dos quilombos precisa ser resgatada e, como está breve e reduzida nos livros e materiais escolares (Santos; Gomes, 2022) a oralidade é uma via possível para sua rápida existência, afinal, a palavra oral também é fonte de conhecimento assim como a escrita. A memória viva da África está presente na transmissão oral dos relatos de mestre para discípulos e, na última geração, encontramos os seus depositários. A oralidade precede a escrita; antes mesmo das palavras estarem escritas no papel, elas estão na boca, na mente reflexiva e no diálogo. A relação do homem com a palavra nas sociedades orais se faz pelo valor do homem ao seu testemunho, cuja verdade é tecida pela memória individual e coletiva, segundo Hampaté Bâ (2010).

A “continuidade histórica” (Nascimento, 1985) dos conhecimentos acerca de quilombos, ocorreu por depoimentos orais. Na oralidade, o material e imaterial estão em contínuo movimento, nela se encontra a ciência, religião, interpretação, abstrato e o concreto. Neste movimento dinâmico, constante e contínuo se produz a ligação da parte com o todo. A cultura africana também relaciona, dessa forma, o comportamento humano com a comunidade, o individual e o coletivo, com o todo e o particular.

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem. A tradição oral baseia-se em uma certa concepção de

homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo (Bâ Hampaté, 2010, p. 169).

O alargamento do conceito de quilombo, para além de fatores históricos, ocorreu por depoimentos orais. Na fala, na inseparabilidade de elementos interpretativos, escritos e/ou consumidos de outras formas, possibilita ao pesquisador e à pesquisadora utilizar outros recursos, a fim de inseri-la na “ciência” e nas escolas, assim como também de fazer uso de outras falas para complementar, contrastar ou inovar a fala colhida (Nascimento, 1985). Infelizmente, a não legitimidade da oralidade por uma perspectiva científica escritocêntrica (Nogueira, 2014), se torna um entrave para compreender o conhecimento oral como uma fonte potente, ancestral, desenvolvida em sociedades cuja escrita e oralidade possuem papéis diferentes de atuação e função social.

As problemáticas do contexto escolar do professorado paulista – Raça e Eurocentricidade na Diretoria de Ensino de Sumaré

O eurocentrismo foi entendido como perspectiva cultural, política e social única, até o século XX (Silva, 2024a). Essa ciência “incontestável” acompanhou a sociedade humana por vários séculos elegendo a brancura como elemento principal para o reconhecimento da humanidade (Carneiro, 2005). Desse modo criou-se o outro em oposição a um “eu”, este ser homem, branco, hétero-cis que ao se compreender como “desbravador” invadiu, colonizou, hierarquizou os povos, tendo a si como único e singular parâmetro comparativo.

A perspectiva eurocêntrica, ao desenvolver uma ciência, usa a perda da consciência histórica para extinguir a memória coletiva (Munanga, 2012). Como ferramenta de pesquisa criou craniometrias e demais sistemas biológicos que corroboraram com a ideia de raças superiores *versus* raças inferiores (Gonçalves, 2015). E, na antiguidade, construiu a narrativa histórica de Grécia e Roma como berços da civilização europeia, cujo ápice está no contexto

imperialista (Francisco, 2024). Civilizações outras não aparecem como agentes construtores históricos.

Apontar o viés eurocêntrico na sociedade brasileira, cujo racismo de cor (Gonzalez; Hasenbalg, 1982) é um óleo para as engrenagens sociais, não significa a culpabilização individual dos sujeitos, mas a configuração histórica e social pela qual indivíduos brancos criam sua consciência racializada em oposição aos “outros”. Portanto, compreender o eurocentrismo é discutir branquidade e branquitude na sociedade brasileira (Bento, 2022), cujo passado colonizador tem consequências na América Latina, que se localiza na posição sul do mundo, em oposição a um norte geográfica e espacialmente localizado, “em cima” nos mapas e como instrumentos/ferramentas geográficas.

A perspectiva eurocêntrica, a partir da década de 90, começa a conviver com o afrocentrismo, a perspectiva negra e, também com perspectivas outras não brancas (Silva, 2024a), cuja proposta é legitimar outras existências e possibilidades de outros saberes, sobre si e sobre os outros, (Said, 2007; Spivak, 2010). Em uma dinâmica não mais de vetores inversos, mas propulsora de multiplicidades, de outras vozes (hooks, 2019), outras vivências e saberes científicos potáveis (Núñez, 2023).

A afroperspectiva é formulada por meio dos seguintes pilares: “1ª) Quilombismo de Abdias do Nascimento; 2ª) Afrocentricidade; 3ª) e perspectivismo ameríndio” (Nogueira, 2014, p. 46). Articula-se também com Molefi Asante e Eduardo Viveiro de Castro.

O afrocentrismo como lente que compõe a abordagem afroperspectivista tem em, Cheikh Anta Diop, propulsão, difusão e alargamento conceitual (Silva, 2024b). Diop ao utilizar os elementos: identidade, continuidade e solidificação de uma comunidade, provocou uma vetorização inversa em comparação aos elementos constitutivos de um Estado nacional para produção da sua conceituação teórica (Silva, 2024c). Essa mesma base científica, absorvida por Diop, foi aplicada para a desestruturação sistêmico-científica que a configurava como inferior, em um movimento implosivo teórico revolucionário.

Podemos conceber tal ato como estratégia de sua guinada epistemológica – ao fazer uso de referenciais brancos – ferramentas teóricas eurocêntricas para propor um novo tipo de conhecimento que não somente contradiz, mas desconstrói todo o arcabouço científico outrora criado; como também entender que há necessidade de novos conceitos para o agenciamento e concepção de teorias outras em um movimento teórico-conceitual de não inversão vetorial, e sim de concomitância existencial, presente na abordagem *afroperspectivista*.

No Brasil, a perspectiva afrocentrada ganha centralidade nas obras de intelectuais como Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. Em Nascimento, há representações diretas do Yorubá nago com o Egito Antigo (Miles, 2017), Lélia tinha como projeto a tradução de Diop no Brasil e contribuiu para a peça teatral “Candaces” de Hilton Cobra (Francisco, 2021). Beatriz Nascimento entende que o movimento diaspórico retirou a conexão territorial negra, prejudicando o reconhecimento de si pela memória e provocou uma dinâmica interna subjetiva negra, que reflete o interno no externo por meio do corpo-território (Ratts, 2007).

Nesses teóricos e intelectuais da afrodiáspora há uma busca por si como projeto e movimento político, propositor de inúmeras contribuições no campo da reconstituição do sujeito negro, devido a uma mobilidade constante provocada por um desencaixe social e cultural, cujas bases estão no apagamento como projeto intelectual e, por uma construção de extermínio pautada na “inferioridade” que foi entendida como natural.

As conceituações históricas de teóricos da afrodiáspora e a afroperspectiva infelizmente continuam ausente nas escolas estaduais paulistas que, em suma, se *propoem (de forma não gernalizada)* somente a uma discussão antirracista (SJC, 2022). Há saberes escolares eurocêntricos resultados de epistemicídios com atuação de lógicas generalizantes, que criam uma forma de vir a ser aluno, formatado, padronizado. O saber, nesse meio, é reduzido a um conjunto de textos escritos, resultado de uma cultura e sociedade escritocêntrica, na qual somente a palavra escrita é capaz

de prover conhecimento e possibilidade de compartilhamento. Cabe, portanto, questionarmos, enquanto intelectuais, pesquisadoras/es e professoras/es em diálogo e atuação conjunta à escola estadual paulista, o que estamos a considerar como conhecimento e saberes, assim como as possibilidades e vias para compartilhá-los e revisá-los. Em abordagem afroperspectivista é viável e necessário incluir sistemas de conhecimento dentro do sistema educativo (Noguera, 2014), de modo que precisamos problematizar e planejar os modos de viabilizá-los.

O contexto escolar estadual paulista atual, diferentemente do que foi encontrado no início da pesquisa de campo²¹, conta com plataformas educacionais, com acesso disponível por meio de *login* e senha de servidores/as e alunos/as/es. Há um total de 12 plataformas (até a escrita do artigo)²², sendo elas: Matrículas 2024; Aluno presente; Alura; Redação Paulista; Khan Academy; Matific; Leia SP; me Salva; Prova Paulista; Elefante letrado; SPEak - inglês para todos; e Edu Profissional. Algumas disciplinas como sociologia e história ainda não possuem plataformas específicas, tais como: matemática, inglês e português.

O professorado, não possui mais autonomia em relação ao formato do conteúdo da aula. O currículo paulista é orientador da educação no Estado de São Paulo; homologado desde 2019 para educação infantil e ensino fundamental; e desde 2020 para ensino médio; contudo, com a exigência e cobrança em relação ao uso dos slides resulta em um ensino engessado, pois por mais que as/os/es docentes tragam novos conteúdos para complementar ou até mesmo abordar a temática de uma maneira diferente. Nas provas aplicadas pelo Estado, os conteúdos cobrados são aqueles presentes nos slides, vetando assim, até mesmo o modo pelo qual

²¹ A pesquisa de campo *Marcadores sociais da diferença de - raça, e gênero na prática docente*, teve início no mês de outubro de 2023; salienta-se que nesse período o secretário da educação já era Renato Feder, contudo, as mudanças quanto às plataformas foram intensificadas no ano de 2024.

²² Apresentado no ALARI 11 jul.2024 e finalizado para envio à publicação especial - Capítulo de livro no COPENE 2024, em 19 jul.2024.

esses conteúdos possam ser compartilhados, pois os slides que contêm os elementos considerados obrigatórios são passíveis de serem apresentados unicamente por recursos tecnológicos.

Bruna: E qual disciplina você ministra aqui no E.E ...?

Solange: Aqui eu ministro Tecnologia e Inovação e também tenho itinerário formativo de biotecnologia.

Bruna: E aqui...por exemplo, Tecnologia e Inovação tá nas plataformas? ou não ...

Solange: Sim! É plataforma!

Bruna: Tudo na plataforma?

Solange: Isso, Tecnologia e Inovação é! Mesmo os conteúdos específicos como português e matemática, existe nas plataformas e a gente tem que usar os slides que são fornecidos pelo Estado, é obrigatório ... (risos ao final)

Bruna: Então, assim, agora, vocês não têm... não criam os conteúdos? Porque quando surgiram essas eletivas...

Solange: Não existe mais eletiva no regular, eletiva agora está somente na PEI

Bruna: hum...

Solange: É ... no regular, a gente pode complementar os slides, a gente tem que passar aquele conteúdo, a gente pode complementar alterar alguma coisa, mas tem que ser aquele conteúdo, você pode complementar com o livro didático se você quiser.

Bruna: Mas o conteúdo do slide é obrigatório?

Solange: Sim, tem que ser, porque as provas são baseadas neles. Prova paulista, SARESP²³, todas baseadas no conteúdo do slide.

Bruna: Então foi tudo adaptado?

Solange: Sim!

Bruna: Genteeee... que diferença!

Solange: É, tá complicado, como eu falei para você foi mudando as coisas.

Bruna: Mudou bastante, hein?... E como...

Solange: Sim, como eu falei para você, antes já existiam os slides, mas não eram obrigatórios aquele conteúdo, era um material de apoio para o professor, agora ele é obrigatório. Você tem que fornecer para

²³ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

seu aluno, ele tem acesso se quiser ver e, durante a aula você pode fornecer ou adaptar ele para sua aula (Solange, professora estadual na Região Metropolitana de Campinas)²⁴.

Há um conhecimento que está sendo introjetado e precisa ser disputado e conquistado. A educação dos negros, no contexto norte americano, surgiu primeiramente por vieses filantrópicos, pós-Guerra civil (Woodson, 2021), contudo, o sistema não estava preparado para “ensiná-los” porque a sociedade na qual os Negros são inseridos não os compreende como capazes, subjulga-os, desqualifica-os. Ademais, existe um *modus operandi negro*, não legitimado, não compartilhado e dialogado, sendo necessária uma (re)ação negra em um sistema branco. Nas escolas brasileiras, as crianças negras não são ensinadas a valorizar as línguas africanas ou indígenas como a língua inglesa, ou entender que os africanos foram os primeiros a descobrirem o ferro e que desenvolveram componentes/substâncias/elementos químicos potentes para o embalsamento de múmias (Woodson, 2021).

Neste contexto, o docente Ivan que provém dos bacharéis, na categoria O, apresenta um “espaço para ser disputado”, entre a realidade – a prática no contexto da sala de aula e obrigações docente – *versus* o compromisso com as situações e vivências de si e de seu alunado, principalmente no que tange a conflitos, momento em que encontramos a temática racial. Contudo, essa “disputa” acaba não ocorrendo, porque os agentes envolvidos no seu cotidiano e na sua problemática optam pela realização de suas obrigações, a fim de não serem punidos, seja com a quebra de contrato²⁵ ou a impossibilidade de atribuírem aulas.

²⁴ Trecho de entrevista cedido para a pesquisadora Bruna Souza Ribeiro referente à pesquisa *Marcadores Sociais de - Raça, classe e gênero* na Faculdade de Educação FE-Unicamp, no município de Sumaré no dia 04 jun.2024 - Nome fictício.

²⁵ A legislação do estado de São Paulo permite a contratação, sem concurso público, por meio do decreto 49.532/68 e, mais recentemente, por meio da Lei 1093/2009 responsável pelos professores compreendidos como categoria O; docentes não efetivos contratados por tempo determinado presentes nas escolas

Bruna: Mas eles não abordaram nada da trilha antirracista²⁶ ou falaram – vocês vão ter que trabalhar alguma coisa na disciplina de vocês?

Ivan: Acho que não, porque é tanta coisa que o governo está pedindo que eu acho que eles nem tá pedindo mais isso, essa é a questão, porque eu vou ser bem sincero com você, bem sincero contigo, o governo não quer saber se o aluno está aprendendo ou não, eles querem a plataforma só.

Bruna: Uhum...

Ivan: Não quer saber se o aluno está aprendendo a ler e a escrever, se está sendo homofóbico, se está sendo racista. Eles não querem saber. Querem tarefa, olha tem Khan Academy; Matific; CMSP, Tarefa São Paulo, Redação. Ó acabou de entrar uma tarefa nova de inglês. Só coisa computacional (Ivan, professor estadual na Região Metropolitana de Campinas)²⁷.

Há um ensino distante do alunado e esse distanciamento também se encontra na formação do professorado, de disciplinas específicas, tais como: biologia, língua portuguesa e sociologia, e nas formações de pedagogos/as e/ou de doutores, formados em suas áreas de conhecimento, mas desprovidos da compreensão do sujeito negro. Isso pode resultar na degradação do ensino, ao ponto de a escola continuar como um “ambiente político” sem haver uma “prática libertadora” (hooks, 2013).

Atualmente, o Estado de São Paulo, em relação à exigência da formação do professorado alterou alguns parâmetros, sendo um

estaduais que, em termos de direitos, estão em desvantagens frente aos efetivos e/ou estáveis.

²⁶ O Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (Conviva SP), implantou a primeira Trilha Antirracista no ano de 2021, no intuito de prover um resgate socio-histórico cultural, assim como a representativa negra, a fim de combater o racismo estrutural. Para saber mais: <https://www.educacao.sp.gov.br/conviva-sp-promove-1a-edicao-da-trilha-antirracista/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

²⁷ Trecho da entrevista cedido para a pesquisadora Bruna Souza Ribeiro referente à pesquisa *Marcadores Sociais de - Raça, classe e gênero* na Faculdade de Educação FE-Unicamp, no município de Sumaré, no dia 04 jul.2024 - Nome fictício.

deles a permissão dos bacharéis para ministrarem aulas²⁸ e, acompanhando o movimento das faculdades particulares com a complementação curricular em pedagogia, os licenciados²⁹ podem alcançar postos de gestão.

Além disso, na questão dos bacharéis, um/a/e diplomado/a/e em direito pode ministrar aulas no Ensino Médio, na área de ciências humanas, entretanto, o conhecimento de um licenciado em história, cuja a grade de disciplinas na graduação inclui “História Medieval”, “História Antiga”, “História Contemporânea”³⁰, não corresponde a grade de um bacharel em direito, mas, mesmo assim, o Estado de São Paulo compreende que esse profissional da interpretação e aplicação jurídica, cuja grade de disciplinas não inclui história, a não ser quando está vinculada ao direito, tal como “História do direito”, “História do Direito Penal” e “História e Teoria do Estado de Direito”, está apto para ministrar história, sociologia e filosofia³¹. “Esse status vergonhoso do ensino superior deve-se, em grande medida, aos baixos padrões de instituições com tendência à produção em série de diplomas” (Woodson, 2021, p. 31). O bacharel não precisou realizar estágios na área, discutir práticas pedagógicas ou sequer possibilidades do ensino de

²⁸ A Resolução SEDUC – nº 74 – “Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas”, admite que as aulas sejam atribuídas aos bacharéis no caso de esgotamento da possibilidade para licenciados, entretanto, encontrá-los no ambiente escolar não é raridade, tal como apresenta o trecho da entrevista com o docente Ivan.

²⁹ Os licenciados, nestes termos, referem-se aos professores de disciplinas específicas, tais como: história, matemática, educação física e afins, entretanto, pedagogos também são licenciados, contudo, para diferenciar os pedagogos que cursaram pedagogia e outros/as/es, cuja complementação - após uma licenciatura específica - conseguiram o diploma em pedagogia - não necessariamente cursando a graduação em pedagogia - fazendo estágios em gestão na área pedagógica, estão tratados aqui como licenciados.

³⁰ Para mais informações, acesse: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2024/cursos/19g/curriculo.html>. Acesso em: 18 jul. 2024.

³¹ Para mais informações, acesse: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=2&codcur=2014&codhab=104&tipo=N>. Acesso em: 18 jul. 2024.

história, sociologia ou filosofia para estudantes da “educação especial”, quiçá perspectivas pedagógicas outras³², contudo, possui habilidades e capacidades para sala de aula, a partir disso, podemos nos questionar: mas, qual o critério para ser professor nas escolas estaduais paulistas?

Felizmente, o apontamento de Ivan, não traduz a realidade de todas as escolas. A questão racial é “trabalhada” em alguns estabelecimentos escolares, na lente antirracista, uma vez que o governo do Estado de São Paulo possui programas para se discutir a temática (SJC, 2022) que são encaminhados para as unidades escolares pela coordenação. Contudo, a questão que permanece é: Por que os casos de racismo continuam acontecendo e aumentando nesses espaços, se há obrigatoriedade da discussão e ações para se combater o racismo?³³

É possível notar que o trabalho com as questões raciais foi algo imposto ao professorado; a construção da importância do sujeito negro, da sua negritude, da compreensão do racismo nas escolas não engendrou uma proposta educativa voltada à construção de *Consciência racial* ou *Letramento racial*. As formações que foram oferecidas pelas Diretorias de Ensino³⁴ prepararam “professores multiplicadores”, esses majoritariamente das aulas de ciências humanas com ações e temáticas pontuais, não havendo revisões e

³² Reitera-se a crítica de que até mesmo as formações dos licenciados não abrangem essas temáticas; há uma formação deficitária, apontada a *posteriori* nos trechos das entrevistas, quiçá graduações nas quais essas questões não são obrigatórias.

³³ “Casos de discriminação racial têm alta de 36,7% em escolas estaduais de São Paulo”. Para mais informações acessar: <https://globoplay.globo.com/v/12611529/>. Acesso em: 18 jul.2024.

³⁴ Existem 91 Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo. Para mais informações quanto às responsabilidades e funções destas, acessar: <http://perfil.sp.gov.br/site/exibedados.asp?entidadecodigoid.>

=10433. Somente neste ano (2024) a Diretoria de Ensino de Campinas está com um programa de formação em educação antirracista para professores das escolas estaduais, na Diretoria Leste da cidade. Para mais informações acessar: <https://www.educorp.unicamp.br/2024/04/29/proec-dedh-e-educorp-ampliam-formacao-antirracista-para-professores-da-rede-estadual-da-diretoria-campinas-leste/> Acesso em: 18 jul.2024.

intervenções estruturais e aprofundadas, o que resulta no aumento dos casos de racismo.

Bruna: – E assim, nas suas aulas você consegue introduzir esses assuntos? Ou o conteúdo que tem que dá fica tamanho que às vezes não dá para chegar nessas questões?

Danilo: – Eu nunca consegui trabalhar esses assuntos, de verdade. Esses cinco anos eu nunca trabalhei esses assuntos, eu tenho até meio que medo de trabalhar com esses assuntos em sala. Essa questão racial essas coisas né? Gênero eu tenho muito medo. Eu tenho medo, porque assim, eu prefiro aprender muito mais sobre esses assuntos do que falar.

Entrevistadora: - Uhum!

Danilo: – Porque às vezes a gente vai falar alguma coisa e pode ofender um colega. Essa questão racial, questão de gênero, então eu nunca trabalhei, quando eles partem para um assunto desses eu já quero cortar logo e entrar no meu assunto, então é... eu ainda desconheço. Agora que nós vamos começar a trabalhar um pouquinho nisso, por causa dessa questão...por causa da diretoria de ensino, mandou para gente aí esse negócio, mas até então eu nunca tinha entrado nesse assunto, trabalhado com eles esse assunto, nunca!

Bruna: – E a diretoria ela mandou de que forma, mandou em forma de informação? Ou “precisa ser trabalhado tal coisa?”, porque às vezes tem essa variação.

Danilo: – Sim, essa segunda opção mesmo! (Danilo, professor estadual na Região Metropolitana de Campinas)

A abordagem afroperspectivista necessita de uma lente antirracista; somente por uma visão contrária ao racismo que se problematizam as bases eurocêtricas, revisando, revisitando e desnaturalizando as generalizações. Por meio do antirracismo é possível compreender que houve a dizimação de conhecimentos e de sujeitos por uma universalização etnocêntrica, contudo, o antirracismo não é o objetivo final; o antirracismo é um dos elementos para se alcançar/almejar e galgar rumo à afroperspectiva.

O antirracismo, ser contrário ao racismo e ter práticas antirracistas é fundamental, é constituição mínima de combate ao racismo, mas não cria formas e possibilidades de sujeitos negros terem consciência de si, da sua história, seu agenciamento no mundo e conhecimento dos seus modos de vir a ser sujeito em seu espaço. O racismo epistêmico (Carneiro, 2005) dizimou memórias, saberes, vivências, experiências e, neste processo, temos o sujeito negro com uma história negra unicamente e especificamente envolta e por meio da escravidão; conseqüentemente, na “história ocidental oficializada” não há discussões e pautas de negros e civilizações negras antes da escravidão.

Precisamos produzir e reproduzir a vida social imersos na descolonização para prover o antirracismo, ao reconhecer o processo colonizador, como algo sentido no subjetivo do sujeito e no seu exterior; permite visualizarmos as demandas provindas desse constructo histórico. E assim, ponderarmos, debatê-lo e contestá-lo visando as nossas possibilidades de atuação. Entretanto, tendo em vista o epistemicídio e as problemáticas sentidas no subjetivo do sujeito negro, há a necessidade do entendimento de que o antirracismo pode ser o ponto de partida, mas não é o meio mais eficaz para suprir as demandas étnico-raciais que emergem no Estado de São Paulo, tanto por parte do professorado, cuja formação é deficitária e o medo é um elemento presente quando o assunto envolve temáticas raciais, quanto por parte do alunado, pelo estudo formatado/plataformicizado.

Houve um apagamento e silenciamento enquanto projeto intelectual. A percepção da ausência da diversidade na história se relaciona aos pressupostos que orientaram a produção do conhecimento, em quaisquer áreas, por causa da epistemologia eurocêntrica nas formas de produzir e das possibilidades de produção da “história”. Contudo, a afroperspectiva traz a presença dos negros, assim como os seus conhecimentos, para o diálogo com outras epistemes; entendendo como os povos e culturas pensaram a si mesmos à medida em que dá voz, corpo e agência a esses personagens, entendendo-os como sujeitos também produtores de

organizações intelectuais complexas, presentes nos mitos, aforismos e na estrutura social, que o modelo educativo paulista vigente eurocentrado não permite considerá-los como válidos.

Considerações finais

Os campos de conhecimento se movimentam por meio de revisões e críticas internas, portanto, precisamos analisar a nossa educação vigente para pensarmos nos seus limites e possibilidades de avanços, em um movimento dinâmico entre um saber que faça sentido entre os seus compartilhadores, junto às necessidades daqueles que estão a compartilhá-lo, dinamizando-o e deixando permeável aos atuais e novos atores no processo, para que assim, nessa circularidade, nessa roda, possa-se prover uma memória viva que se reatualiza no tempo e no espaço.

Não há antirracismo efetivo sem a abordagem afroperspectivista, e o resultado é essa deseducação nos estabelecimentos escolares paulistas: um antirracismo conivente, ou seja, propostas de educação antirracista que não mobilizam as estruturas educacionais, os currículos ou as práticas educativas. Não incomodam ou tampouco rasuram os privilégios estabelecidos para poucos, em função de raça e etnia.

O legado filosófico africano, precisa ser revisitado no saber escolar, para gerar um conhecimento crítico, reflexivo capaz de coexistir com outras filosofias. E parafraseando a ética Ubuntu, das filosofias que conhecíamos, as que conhecemos e as que ainda conheceremos. Não é somente sobre aumentar quantitativamente o arcabouço de conhecimentos africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros, mas entendê-los como propulsores de transformação, retirando-os das marginalizações do conhecimento e trazendo-os a coexistência e diálogo constante.

Os espaços mais vulnerabilizados, nos quais há populações inscritas nos programas sociais, são os locais onde encontramos a população negra, portanto, o debate étnico-racial nesses lugares é necessário. Conhecer e reconhecer demandas e necessidades

sociais, culturais e de saúde, tanto física como psicológica dessa população, permite alinharmos isso com um conhecimento efetivo, libertador significativo entre os compartilhadores.

As escolas estão trabalhando em um movimento deseducativo, eurocentrado e distante do alunado e complexo para atuação de um professorado precarizado. Precisamos de outras formas para se compartilhar uma educação efetiva, a fim de atender as multiplicidades no espaço escolar, sejam elas: raciais, de gênero, religiosa e relacionadas às necessidades específicas. O não diálogo da eurocentricidade continua como um entrave no processo educativo, não somente pela criação de conteúdo que carrega em sua base valores e pressupostos eurocêntricos, formatadores de um modelo educativo disfuncional para sujeitos negros, como também pela forma de se conduzir o trabalho no contexto escolar, na relação do professorado com o alunado e da coordenação com seus docentes; e também pelo formato estabelecido e unificado de como esse conhecimento deve ser compartilhado, somente por meio de plataformas e slides.

Referências

ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Criada a APA da Bacia Hidrográfica do Ribeirão Quilombo**. Comunicação (Notícias), 06 jan. 2012. (16:59) Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=312046>. Acesso: 19 jul.2024.

ANUNZIATA, A. H. F. **O patrimônio ferroviário e a cidade: a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e Campinas (1872-1971)**. 2013. 3 v. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1619675>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BÂ HAMPATÉ, A. A tradição viva. In: **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo,

2. ed. rev, Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso: 6 jul.2024.

BENTO, C. **O Pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

‘CARANDIRU Caipira’ tem 2,9 mil presos além da capacidade. **Tribuna Liberal**, Sumaré. Notícias (Polícia) 17.07.2022. Disponível em: <https://www.tribunaliberal.com.br/policia/%E2%80%98Carandiru-Caipira%E2%80%99-tem-2,9-mil-presos-al%C3%A9m-da-capacidade>. Acesso em: 03 jul.2024.

FILHO, M. A. Atlas revela alterações na distribuição espacial na RMC. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 04 set. 2017. (10:32) Atualidades. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/09/04/atlas-revela-alteracoes-na-distribuicao-espacial-na-rmc>. Acesso: 4 jul.2024.

FRANCISCO, G. da S. UAB UNIFESP. **Aula 3: O Egito negro no Brasil (primeira parte)**. 18 set. 2021. In: YouTube. (1:40:41). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z6EIqEUqWgQ&t=1s>. Acesso: 30 abr. 2024.

GASPARELO, B. Cidade On. Campinas. **Mapa da pobreza: região Sul de Campinas concentra maior vulnerabilidade**. Campinas (Cotidiano), 2 ago. 2022. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/campinas/cotidiano/mapa-da-pobreza-regiao-sul-de-campinas-concentra-maior-vulnerabilidade/>. Acesso: 3 jul. 2024.

GONÇÁLVES, R. J. A superioridade racial em Immanuel Kant: as justificações da dominação europeia e as suas implicações na América Latina. **Kínesis**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 179-195, jul.2015. <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2015.v7n13.5452>

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982.

GHILARDI, F. H. **O lugar dos pobres na cidade de Campinas-SP: questões a partir da urbanização da ocupação do Parque Oziel**,

Jardim Monte Cristo e Gleba B. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2012. Doi:10.11606/D.18.2012.tde-05072012-113506. Acesso em: 03 jul. 2024.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. A política da subjetividade negra radical. *In*: HOOKS, b. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. Tradução de Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019

BRASIL. **Biblioteca IBGE**. Catálogo. Município Sumaré, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=33092&view=detalhes>. Acesso: 04 jul. 2024.

MILES, T. Abdias Nascimento e a Tradição Intelectual Afrodiáspórica: no Combate ao Racismo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 106-136, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19496>. Acesso em: 06 mai. 2024.

MUNANGA, K. Negritude e Identidade Negra Ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em: 01 maio. 2024.

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, São Paulo, v. 3, n. 6-7, p. 41-48, 1985. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4408010/mod_resource/content/2/NASCIMENTO-Beatriz_O%20conceito%20de%20Quilombo%20e%20a%20resist%C3%Aancia%20cultur%20negra.pdf. Acesso em: 10 jul.2024.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

NÚÑEZ, G. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

OLIVEIRA, E. C. de. **A formação do Distrito de Rebouças**: origem do município de Sumaré. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16230>. Acesso em: 9 mai. 2024.

OLIVEIRA, C. S. L.; AUGUSTO, A. P.; GUIMARÃES, L. P. A segregação socioespacial das mulheres em Campinas: a formação do Jardim Itatinga. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA URBANA – UFES, 16, 2019, Vitória, ES. **Anais eletrônicos...** Vitória: UFES, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simpurb2019/article/view/26778>. Acesso em: 5 jul. 2024.

RATTS, A. (org.). **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2007.

RMC. Região Metropolitana de Campinas. In: **Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado**, 2018. Disponível em: https://rmc.pdui.sp.gov.br/?page_id=127. Acesso: 3 jul. 2024.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

SANTOS, E. W. L.; GOMES, M. C. Uma análise sobre a história dos Quilombos em livros didáticos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4372>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SEPLAN. Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão Estratégica. **Revisão do Plano Diretor - 2019-2039 - Sumaré/SP**. Prefeitura de Sumaré, v. 5. Disponível em: https://www.sumare.sp.gov.br/plano_diretor/arquivos/mapVol5/VOLUMEVCOMPLETO.pdf. Acesso: 05 mai.2024.

SILVA, G. UAB UNIFESP. **As Áfricas e suas diásporas | Presença e ausência dos negros na História da Antiguidade Clássica**. 20 abr. 2024. In: YouTube. UAB UNIFESP (2:07:15). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FECmkJlCxV4>. Acesso: 01 mai. 2024a.

SILVA, G. UAB UNIFESP. **As Áfricas e suas diásporas | Uma perspectiva afrocentrada?** 27 abr. 2024. In: YouTube. UAB UNIFESP. (1:36:41). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VjEweDvyraI>. Acesso: 30 abr. 2024b.

SILVA, G. UAB UNIFESP. **As Áfricas e suas diásporas | Historiografia sobre os negros no mundo greco-romano**. 04 mai. 2024. In: YouTube, UAB UNIFESP. (4:32). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rVv-vmfZOFU>. Acesso: 08 mai. 2024c.

SJC. Secretaria da Justiça e Cidadania. **São Paulo contra o racismo, aspectos legais e ações afirmativas**. Governo do Estado de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/14249>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VENCO, S. Professores da educação básica rumo à uberização ou ao desemprego? Uma análise das relações de trabalho nas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021035, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1263. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1263>. Acesso em: 17 jul. 2024.

“QUE RELIGIÃO É ESSA QUE MALTRATA CRIANÇAS?”: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS PSICOLÓGICAS RACISTAS E A PSICOLOGIA DAS EPISTEMOLOGIAS NEGRAS

Stallone Abrantes¹

Luiza Oliveira²

Abrahão Santos³

Este texto é fruto de uma experiência de estágio específico de formação em psicologia em uma escola municipal da cidade de Valença no Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro. As reflexões construídas durante a escrita dizem das questões apresentadas ao longo do estágio, do entendimento da produção do racismo no campo escolar e da possibilidade de realizarmos uma psicologia que não seja signatária do racismo antinegro, mas fundamentada pelas epistemologias negras.

O estágio aqui relatado funciona como uma ferramenta teórico-epistemológica no fazer/construir de uma psicologia que enfrente os mais variados modos de desigualdade e violência que se dão pela opressão instituída na intersecção entre raça e gênero. Em se tratando da instituição escolar, temos observado racionalidades e práticas engendradas por operadores éticos

¹ Psicólogo. Doutor em Psicologia e docente substituto da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: stalloneabrantes7@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5329-9670>.

² Psicóloga. Doutora em Educação; docente da Universidade Federal Fluminense (UFF); coordenadora do LALIDH – oralidades; e professora dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Ensino de Ciências da Natureza da UFF. Membro do Coletivo de Intelectuais Negras e Negros do País (CDINN). E-mail: luizaoliveira@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2264-1258>.

³ Psicólogo. Doutor em Psicologia; docente da Universidade Federal Fluminense (UFF); coordenador do KITEMBO; e professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF. E-mail: abrahaos@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7741-3020>.

pautados no diagnóstico, na compensação e na adaptação. Esses modos revelam, no campo da psicologia, uma abordagem colonialista, pois fundamentada em uma concepção de sujeito universal, que sabemos ser a representação do homem branco europeu do início do século XX. Assim, temos sido chamadas/os a intervir no campo das instituições de educação em situações em que essa naturalização da subjetividade vem promovendo adoecimento e sofrimento psíquico, especificamente em situações cotidianas em que o racismo e o machismo se apresentam.

A importância de fazermos essa discussão está no fato de que a atuação de profissionais de psicologia nas escolas é obrigatória desde a promulgação da Lei 13935/2019, que prevê a atuação de profissionais de psicologia e de serviço social nas escolas públicas da Educação Básica. No entanto, ao tratarmos das escolas públicas e de seu universo de crianças e jovens negros, é preciso pensar como a psicologia, em sua interface com a educação, vem lidando com a racialização no Brasil. Se não fizermos isso, continuaremos a exercer práticas signatárias do racismo antinegro porque, pautadas em psicologias que tomam a subjetivação e o desenvolvimento cognitivo como processos universais, ora explicados por operações mentais, ora por contextualização cultural, ora por afetos inconscientes e tantas outras possibilidades, não trazem à cena a racialização como questão central.

Fazemos essa escrita tomando a racialização como central, pois este país, em mais de 300 anos de escravização das pessoas negras, se estruturou como nação, negando as epistemologias dos povos negros. O tratamento dado pelo Estado às crianças e às/aos jovens negras/os tem como função a afirmação desta política de morte, e isso desde antes da abolição. Sendo assim, não é verdade que, após a abolição, o Estado brasileiro tenha deixado negras e negros à própria sorte, não desenvolvendo políticas de educação. Dizemos isto porque a história deste país nos mostra como a educação vem sendo, ao longo dos séculos, instrumento de apagamento da vida da infância e da juventude negra.

Podemos entender este processo de apagamento dos povos negros pela educação no Brasil tomando como exemplo duas legislações: o Decreto nº 1331-A, de 1854, e o Decreto nº 7.031-A, de 1878; o primeiro, em seu artigo 69, determina quem não pode ser matriculado nas escolas: “os escravos; os meninos que padecerem de moléstias contagiosas; os que não tiverem sido vacinados”. É possível entender que mesmo crianças e jovens negras/os libertas/os não tinham acesso às escolas, pois só a condição de estar vacinado, dentre outras, que o decreto exige, tais como documentação de pais e mães, impediam a formação escolar. Mas, caso conseguissem entrar, vejamos o que as/os esperavam. Para os que entram, vemos neste mesmo decreto a abertura para a retirada de liberdade, que está no artigo 62, e, também, o sentido dos castigos no corpo físico. Modos de vida que a racialização no Brasil institui pelas instituições escolares.

Art. 62. Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.

Art. 72. Os meios disciplinares para os meninos serão os seguintes: Reprehensão, Tarefa de trabalho fóra das horas regulares, Outros castigos que excitam o vexame, Comunicação aos paes para castigos maiores, Expulsão da escola.

Uma década antes da abolição, o Decreto nº 7.031-A, de 1878, constituiu, pela política pública em Educação, o lugar dos povos negros na hierarquia social do mundo do trabalho, pois ao fim dos exames:

Art. 42. Terão direito de preferencia aos logares de serventes, guardas, continuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos publicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que, reunindo os demais requisitos precisos, apresentarem notas de approvação plena obtida nos exames finaes de algum curso publico de instrucção primaria de adultos.

A psicologia enquanto uma ciência moderna toma o ocidente como principal referencial e inaugura uma visão binária do mundo, tendo a razão como característica central e com foco na ideia de um eu, branco, homem, da elite e heterossexual. Não podemos esquecer que a psicologia brasileira se configura pelo racismo científico e tem no nosso território fertilidade para desenvolver concepções que colocam povos negros e indígenas na qualidade de menor, no sentido de menos desenvolvidos, primitivos e violentos (Santos, 2020). A partir de um modelo universal de pensar a vida, eurocentrada e branca, a psicologia desenvolve no Brasil os artifícios que instauram no laço social contribuições que reforçam o lugar do negro como coisa e propriedade.

Ainda é escassa a literatura e, aqui, falamos especificamente no campo da psicologia, que faz análises da racialização no Brasil a partir da sua centralidade. Em uma rápida busca na principal revista *Psicologia: Ciências e Profissão*, ao usarmos o descritor “racismo”, encontramos 27 (vinte e sete) artigos em 45 anos de existência, e somente 3 (três) com referência à formação, nenhum deles relacionados à educação básica. Além deste dado, temos os livros de história da psicologia que no Brasil desconsideram a racialização. “Ao ler o compêndio de *História da Psicologia* [...] (2015), considerando os temas presentes e ausentes, não é difícil perceber que a ciência psicológica cresceu sem considerar os povos negros e indígenas como sujeitos históricos” (Santos; Oliveira, 2021, p. 251).

No entanto, não podemos lidar com esta questão como se a racialização fosse meramente um tema ainda pouco estudado na área de psicologia. Estes dados brevemente apresentados refletem o pensamento psicológico brasileiro que, em consonância com o pensamento social, é tomado ora pela ideia de que a questão de classe dá conta da racialização no Brasil, ora pela ideia de que a subjetivação tem princípios universais, mas que sabemos serem brancos, masculinos e europeus.

É preciso pensar como os campos psis foram se configurando neste cenário e aqui afirmamos que as psicologias com seus

auspícios universais têm sido signatárias. Isso porque reconhecemos, como o Movimento Negro no Brasil o faz, que a interface da Psicologia com a Educação tem importância no enfrentamento ao racismo antinegro. E por que afirmamos esta importância? Neste artigo, são as epistemologias negras que nos ajudarão a entender a importância deste vínculo entre os campos psis e a educação para a racialização; e, também, nos indicarão, com suas epistemologias, caminhos para a formação de profissionais de psicologia diante da questão racial.

Desenvolvimento

Este texto objetiva o desenvolvimento de outro modo possível para as relações entre a psicologia e as instituições de educação, levando em consideração as relações raciais no Brasil. Para tanto, analisaremos a construção do campo psi em sua interface com a educação. A abordagem é histórica, no entanto, são as agências dos povos negros, suas epistemologias, que afirmam as críticas e as possibilidades nesta escrita; saberes afirmados também pela leitura da formação em um campo de estágio.

As psicologias e a Questão Racial - do modelo médico-psicológico ao culturalismo

Se fizermos um corte e tomarmos o final do século XIX como organização dos campos psis no Brasil, temos como grande acontecimento a consolidação do chamado modelo médico-psicológico, que entendido a partir da racialização institui um sentido de massa negra para as pessoas negras, fazendo uma associação entre marginalidade e raça negra. É assim que no Brasil vai se configurando as pessoas negras por um viés de subjetivação que as coloca no lugar de indolentes, não inteligentes, subservientes entre outras características que tornam as pessoas negras objetos da ciência, pelos saberes e pelas práticas psis.

O grande representante deste modelo no campo psi é o médico Raimundo Nina Rodrigues, que produziu estudos relacionando raça, patologias psiquiátricas e tipologias criminais. Sabemos que, com esta abordagem, crianças e jovens negras/os eram tomadas/os como aquelas/es que não aprendiam e que precisavam ser alvo das políticas de exclusão do Estado. Vejamos, como exemplo, a criação do Pavilhão - Escola Bourneville do Hospício Nacional de Alienados no início do século XX, que foi a primeira instituição brasileira a ter um espaço específico para a assistência a crianças nomeadas, à época, de anormais. Em fotos, podemos reconhecer que a maioria das crianças e jovens ali recolhidas/os eram negras/os. Logo, entre leis e políticas de abrigamento, a associação dos saberes com a educação se deu naquele momento pelo esvaziamento, apagamento da história e memória dos povos pretos; crianças e jovens negras/os foram determinadas/os como as/os que atrasam o avanço do Brasil como nação, performando uma associação entre saberes psis, educação e saberes jurídicos que nunca desapareceram neste país.

O período entre as décadas de 1930 e de 1950 é um recorte importante de se fazer para entender a psicologia na interface com a educação diante da racialização, pois é o momento da introdução da psicologia no ensino, ao menos como disciplina; é o tempo da afirmação do movimento da Escola Nova e a época em que se consolida o pensamento social brasileiro, a partir da crítica e desconstrução do determinismo biológico das raças – é o momento da análise sociocultural das diferenças. Arthur Ramos é o grande nome deste período, conhecido por suas obras. “O Negro Brasileiro”, de 1934 e “Introdução à Psicologia Social”, de 1936 criticava a visão determinista biológica de raça, sendo um dos idealizadores do termo “democracia racial”. A perspectiva trazia em si uma ideia de diferença racial, ainda tomada, se não pelo determinismo biológico, mas por um sentido evolucionista das diferentes culturas. Naquela época, mais especificamente nos anos de 1950, surgia também a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, tornando-se um espaço fundamental no estudo sobre

relações raciais no Brasil, com nomes como Donald Pierson, Roger Bastide e Florestan Fernandes, cujos estudos sobre os negros, com uma certa perspectiva de ir além do desenvolvimentismo cultural, faziam uma análise social, a partir da diferença de classes da questão racial. Esta abordagem coloca a questão racial como um epifenômeno da questão de classe.

No Brasil a maioria dos estudiosos do problema do negro ou caem para o etnográfico, folclórico, ou escrevem como se estivessem falando de um cadáver. Na primeira posição [...] o etnográfico, o contato entre culturas, o choque entre as mesmas, as reminiscências religiosas, de cozinhas, linguísticas e outras ocupam o centro do universo desses cientistas. Na segunda vemos [...] a imparcialidade científica do pesquisador em face aos problemas raciais e sociais da comunidade negra [...] e com isso o negro é transformado em simples objeto de laboratório (Moura, 2019, p. 33-34).

E, como diz Beatriz Nascimento (2018/1974), esta é uma abordagem que perpetua mistificações e estereótipos acerca da vida dos povos negros. Pensando a associação entre a psicologia e a educação, esta perspectiva fundamenta os ideais da Escola Nova, movimento que ganha força após a divulgação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que sob os auspícios de afirmar a universalização da escola pública, laica e gratuita em oposição à educação religiosa, foi tomado pelos princípios da chamada “democracia racial” e não levou em consideração a racialização do racismo antinegro no Brasil. É a psicologia desenvolvimentista piagetiana que vai afirmar um sujeito da aprendizagem, explicado unicamente pelas estruturas mentais do desenvolvimento do pensamento.

Assim, pudemos ver brevemente como a psicologia, na interface com a educação, vem construindo racionalidades e práticas acerca das relações raciais no Brasil. Mesmo, nos anos da crítica social, a questão racial continuará a ser consequência da divisão social de classes.

No entanto, nada disso aconteceu sem que houvesse luta e agência dos povos negros, que vem de longe. Citamos especificamente Pretextato dos Passos e Silva, homem negro, professor, que em 1856 instituiu a primeira escola para negros no país. Pretextato dos Passos e Silva denunciou a inadequação das escolas regulares para a vida da infância negra.

As psicologias e a Questão Racial – das epistemologias de mulheres negras

Pensando no enfrentamento aos modelos citados acima, que produziram psicologias que não alcançam as vidas dos povos negros, encontraremos a obra de Virginia Bicudo que, com suas pesquisas publicadas em 1945 e 1955, anuncia interpelações aos pensamentos social e psicológico brasileiros, haja vista os sentidos de método, identidade e infância. O ineditismo da obra de Virgínia Bicudo está na ruptura com a ideia de que a racialização é um epifenômeno da questão social e assim ela desconstrói a ideia da democracia racial; trata-se de um grande enfrentamento ao do pensamento social brasileiro – superação de uma tradição epistêmica – a de colocar o racismo como um fenômeno da constituição das estruturas sociais brasileiras. Ela chega a esta conclusão ao fazer um enfrentamento metodológico, sendo precursora de um posicionamento epistemológico também inovador, que suspeita dos métodos existentes para conhecer a vida dos povos negros, e que, na verdade, como diz Beatriz Nascimento (2018/1974) tomava a/o negra/o como objeto sem reconhecer seus modos de vida, seus saberes, suas epistemologias. E ela foi ao encontro de negras/os entrevistando pessoas negras de diversas condições sociais, militantes da Frente Negra Brasileira (FNB), alunos de escolas públicas residentes em bairros populares de São Paulo e seus pais. Foram duas pesquisas entre 1945 e 1955, e nesta última, quando entrevistou escolares e seus pais, Virgínia Bicudo enfrentou Arthur Ramos e o sentido de infância que o mesmo trazia em suas obras folclorizadas. O autor, como já

discutimos neste texto, trazia um sentido culturalista e desenvolvimentista das diferenças entre as raças. Assim, em obras como Educação e Psicanálise (1934), Arthur Ramos inicia uma área denominada sociologia da infância, que será interpelada por Virgínia Bicudo que, mesmo sendo uma educadora sanitária, disse:

Os escolares e seus pais foram estudados por um motivo racial. Os 29 escolares e seus pais foram estudados por meio de entrevista, procurando conhecer-lhes os traços da personalidade, o ajustamento entre os membros de sua família e as atitudes referentes às pessoas de cor (Bicudo, 1955, p. 2290).

Ao fazer isso, ouvindo as próprias crianças, Virgínia Bicudo traz para o campo dos estudos da infância a racialização diante de uma ideia de que a infância é sinônimo dos infantes considerados mais desenvolvidos - brancos, masculinos e europeus. Assim, ela enfrenta esta perspectiva desenvolvimentista e culturalista.

A formação em psicologia - cena de um campo de estágio

O desafio que está colocado no estágio na escola é que estudantes de psicologia possam pensar sobre essa construção histórica que ainda hoje está presente nas práticas psis do município de Valença, e mais ainda, refazer todo um panorama epistemológico e prático presente no cotidiano escolar, e neste caso, tomado a partir de uma ideia de que estudantes negras/os são essencialmente um problema individualizado do funcionamento e do desempenho que apresentam naquele espaço.

Para além de um saber que adequa, controla e conserta as pessoas vítimas do racismo e do machismo, esse saber tem, historicamente, negado a produção social do racismo, colocando-o como um fator individual que afeta pessoas de maneira isolada, e propõe um tratamento também individual, como se tal campo do conhecimento preparasse o sujeito para lidar e enfrentar o racismo,

ou seja, o racismo enquanto uma questão pessoal passa a ser um problema de quem sofre.

O racismo como violência estrutural e estruturante do Brasil se evidencia em inúmeros espaços da sociedade, interpelando a produção social e subjetiva de pessoas negras, seja em espaços privados, seja em contextos públicos como a escola mencionada no início deste texto.

A cidade de Valença-RJ

Valença é um município do Sul Fluminense no estado do Rio de Janeiro, com uma população de 68.088 habitantes de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022. Oficialmente, é caracterizada por um território rural extenso e que experimentou seu auge econômico nos períodos da exploração agrícola cafeeira e da indústria têxtil. Contudo, apesar de brevemente ser relatada a ocupação indígena pelos povos Coroados, Araris, Puris, entre outras nações indígenas e a forte influência dessas populações no modo de ser e estar da região, procura-se referências brancas e da elite para assegurar povoamento e vida na região (Lemos, 2016).

Fala-se ainda, de maneira receosa entre as moradoras, que em certa ocasião um religioso do século passado promoveu uma notória festa na região da Igreja de Nossa Senhora da Glória e, ao servir uma bebida, envenenou parte dos povos indígenas que ali estavam, um emblemático massacre que pouco se fala e registra. Além disso, o século XIX apresentou a cidade de Valença como o território urbano com maior número de pessoas escravizadas na sua região naquela época, cerca de 30.000 mil pessoas. No site da prefeitura da cidade é possível ler:

Os primeiros donos de terras, em sua luta de desbravadores incansáveis, contaram com o auxílio do silvícola aculturado, e na falta deste, e em seguida, com o braço forte da raça negra, que em um esforço conjunto, ajudou o assentamento da civilização que se

instalava e também caminhava para o interior (Prefeitura de Valença)

Os governantes do município, ao afirmarem que os corpos negros ajudaram a construir a cidade através da mão de obra, reiteram o pensamento social brasileiro cunhado por Gilberto Freyre em seus estudos socioantropológicos, com a ideia do mito da democracia racial, não levando em conta os efeitos produzidos nas relações de poder que constituem as relações raciais brasileiras (Santos; Oliveira, 2021). Freyre não só nega o sistema de violência, como produz uma falsa memória que os povos negros possuem com a violência e os brancos com o amor.

A cidade de Valença ainda evidencia as marcas do período escravagista em muitos de seus espaços. Não à toa, a exaltação a arquitetura colonial e a concepção de que a escravidão negra e o genocídio indígena são fundamentais para a manutenção de um *status quo* que perpassa ainda hoje o território, desembocando na história moderna com a grande efervescência do cultivo do café, que exalta os grandes donos de engenho e, conseqüentemente, a herança colonial presente na relação entre os donos das terras e quem produzia/trabalhava.

Pensando ainda nos elementos que circulam e criam modos de perceber e entender a cidade de Valença, a imagem abaixo está fixada na rodoviária da cidade, nela temos uma representação muito atual de como o município tem se debruçado sobre as questões étnico-raciais.

Figura 1 – Painel da Rodoviária de Valença - RJ



Fonte: Foto autoral.

Descrição da imagem: A esquerda da imagem temos algumas figuras indígenas, a igreja de Nossa Senhora da Glória localizada num lugar alto e charretes em sua direção, cavalos e pessoas negras transportando sacos e alimentos e também pessoas negras trabalhando na agricultura. No centro da imagem, temos a cabeça de uma vaca e abaixo dela um trem em movimento com muita fumaça em sua chaminé. No lado direito, nota-se várias casas históricas vermelhas, uma pessoa branca com roupa de fábrica e vários rolos de metal, e abaixo alguns casarões brancos.

A Valença de ontem é marcada pelas populações indígenas e pelo trabalho braçal da população negra remetendo o período escravagista, tomando a figura do negro como trabalhador desnudo com farrapos; pessoas submetidas à Casa-Grande e que estão, diretamente, associadas ao campo da submissão e da subalternidade. Em contrapartida, a Valença do hoje é apresentada através da industrialização e da arquitetura. É importante salientar que a figura toma como trabalhadores pessoas brancas, ainda que no trabalho fabril, e no que tange aos imóveis apresentados parecem definir o que há de mais avançado para a cidade.

O que é importante situar nesta imagem é que ela não configura apenas um quadro aleatório dentro de um ponto urbano, ela comunica

a aposta que a cidade tem em uma história contada anualmente. Que história se constrói quando se apresenta as fábricas ocupadas pelas mãos brancas? Quais imagens se delineiam ao associar corpos e experiências de trabalho ligadas ao período de escravização com populações negras e indígenas? Que reflexões podemos construir ao pensar a relação do tempo entre o ontem e o hoje?

O estágio na escola municipal não procurou responder de maneira direta esses questionamentos, mas tem possibilitado que os estagiários possam tomar as questões temporais como um problema para a psicologia, historicamente produzida no município; a situação relatada durante o estágio pode nos ajudar a entender a Valença de ontem e a de hoje.

Racismo religioso e cotidiano escolar

Certa manhã, os dois estagiários brancos recebem a demanda da coordenadora pedagógica sobre uma das alunas do Ensino Fundamental II que está apresentando marcas de violência autoprovocada, em algumas partes do corpo. A partir do que foi orientado pela profissional da escola, o caso era grave e necessitava total atenção. A aluna negra, com 11 anos, já havia sinalizado que não havia nenhum nível de sofrimento e que estava bem, mas entre tantas conversas, idas e vindas nas salas de diretoria e o cansaço de quem já não sabia mais o que fazer, topou estar com os estagiários. Ao longo dos encontros, a aluna mostra algumas marcas corporais realizadas durante um processo iniciático no candomblé, religião de matriz africana que possui insígnias e especificações delimitadas, e que principalmente tem em sua cosmovisão o segredo como característica fundamental para os adeptos da comunidade na qual a aluna se inseria.

Os estagiários, antes mesmo da supervisão, iniciam um processo de escuta e passam a entender os motivos que levaram a aluna a essa atitude, tomando como mote, a conclusão de que a própria aluna causou a lesão e que não fazia sentido ter nenhum campo religioso envolvido. A situação vai se agravando quando a

responsável é acionada também para uma conversa com os estagiários de psicologia e, mesmo sem supervisão, elas iniciam uma gama de intervenções que fortalecem as premissas racistas que estão em jogo. Os estagiários brancos passam a fazer juízo de valor para a crença da aluna e julgam na responsável por não cuidar da mãe como deveria. Apesar de ser difícil para a escola, a menina era uma iniciada no culto dos orixás; ela era, como se diz na esfera popular, “feita de santo”, o que era estranho para o contexto escolar e para os estagiários, mas algo intrínseco no cotidiano da aluna e de sua família. E a escola, tal como vimos acima em nossas discussões teóricas, pauta-se por um sentido culturalista e desenvolvimentista: “escola não é lugar de encontro com a vida”; “religião de matriz africana é sinal de atraso cultural”. Trata-se de uma abordagem da racialização pautada nos ideais da Escola Nova.

É na supervisão que é possível pensar as intervenções dos estagiários e das propostas organizadas pela gestão da escola. Foi urgente colocar em evidência o impacto que o racismo promove na experiência de crianças e adolescentes ao terem sua fala e sua crença negada, em alguma medida por desconhecimento do que era o candomblé, em outra medida por não se deslocarem de uma lógica cristã que está presente em muitos contextos, inclusive na escola. Apesar de os estagiários não apresentarem nenhuma fé aparente, era difícil entender o que as insígnias corporais representavam na construção de mundo e de vida da aluna. Elas estavam ali tomadas pelas psicologias que as formaram para negar qualquer modo de vida negro.

As lacunas da formação em psicologia que desconsideram a produção intelectual negra e as cosmovisões africanas e indígenas violentam outras formas de pensar as relações e a produção de conhecimento, não à toa, estagiários brancos tomam a ideia de salvar o outro como objetivo de trabalho profissional e premissa básica para pensar e fazer psicologia, “mas, a psicologia não cuida do outro?”, “a gente precisa ajudar a criança a ter saúde mental”. É nesse caminho que a supervisão tem se configurado como um espaço potente entre estagiárias negras e brancas, um espaço

potente na formação dessas pessoas, que não pretende esgotar as discussões e o modo como a escola é interpelada pelo racismo em suas mais variadas facetas, mas para pensar um deslocamento e o contato com as alunas e alunos daquela escola municipal para construir novas formas de psicologia que ainda não estão naquele contexto, embora o corpo discente negro (no Ensino Fundamental I e II) já se presentifique ao longo de décadas naquele espaço.

Pensar a educação, a partir da racialização no Brasil, pela agência das crianças negras, não é novidade no campo psi, se retomarmos o fazer de Virgínia Bicudo nas décadas de 1940 e de 1950, tal como vimos no desenvolvimento teórico deste texto. Virgínia Bicudo enfrentou o sentido de infância negra folclorizada e estigmatizada na sociologia da infância à época, cujos princípios insistem em invadir as salas de aula e as práticas psi, ainda nos dias de hoje, isto é, ainda vivenciamos práticas entre a psicologia e a educação que são tomadas pelos sentidos culturalista e desenvolvimentista das diferenças entre as raças. Virgínia Bicudo e o enfrentamento que fez a essa sociologia da infância negra tem sido um encontro importante para que possamos entender e enfrentar os desafios que a cena aqui relatada nos coloca: mediante uma escola pública que apresenta dificuldades para se aproximar de experiências religiosas ligadas ao candomblé, qual o lugar da psicologia neste campo? Como estagiários brancos podem contribuir para o combate do racismo religioso presente na escola, a partir de contribuições psicológicas não individualizadas e que entenda a importância social/comunitária na produção subjetiva?

Ainda no que concerne ao lugar das práticas psicológicas no âmbito escolar é importante destacar que o racismo praticado neste ambiente foi direcionado para uma criança, levando-nos a perceber que para as práticas do racismo não existe idade, gênero, classe ou profissão; a violência racial brasileira é direcionada às pessoas negras. Angela Davis em *Mulheres, Raça e Classe* (2016) evidencia que os marcadores sociais tomando como base a questão racial tem se configurado como um movimento fundamental pela dignidade dessa população, que ainda é colocada num campo marginal pelo

Estado e suas políticas discriminatórias. Em Valença, por exemplo, a escola pouco se relaciona com o território onde ela está inserida e, apesar de ser um município do Rio de Janeiro com um índice elevado de alfabetização, as práticas do cotidiano escolar mostram que essa alfabetização serve, necessariamente, para a manutenção de um legado de pessoas brancas e de um pensamento colonial nas gerações que seguem.

Ainda no tocante ao acompanhamento da aluna, na sala dos professores, uma das professoras brancas diz, “é inacreditável como algumas religiões são cruéis, não é possível que ninguém fará nada, que religião é essa que maltrata crianças e chega inclusive a machucar? Tem que chamar o conselho tutelar!”. Esse discurso diz do modo de funcionamento do racismo que, por vezes, sinaliza preocupação e cuidado, mas na verdade inferioriza práticas ligadas aos povos negros e seus modos de pensar e estar, principalmente no campo religioso que, historicamente, foram associados ao mal, à crueldade, à obscuridade, e a práticas religiosas proibidas pelo Estado, por anos.

Abdias Nascimento (2019) diz da importância da formação do povo brasileiro a partir dos terreiros de candomblé da Bahia, e que é parte inerente da produção social do pensamento e conhecimento nacional, preservando os valores e a cosmovisão dos povos que aqui chegaram da África. Ao discutir o processo de construção histórico-social da população negra no Brasil, Abdias apresenta um emaranhado de elementos que, numa encruzilhada de sentidos e signos, fortalece a identidade preta desse país.

A aluna negra, de 11 anos, já entende que o ocorrido na escola é racismo religioso. Essa consciência não se deu através de leituras e discussões profundas, a garota sinaliza que não haveria nenhum questionamento se a religião em xeque fosse europeia e/ou cristã, que as sinalizações ocorridas se dão à medida que a escola entende o candomblé como uma religião menor. Nogueira (2020, p. 30) diz que o racismo religioso “tem como alvo um sistema de valores cuja origem nega o poder normatizador de uma cultura eurocêntrica hegemônica cristã.” Não é possível pensar sobre o racismo religioso

sem entender as dinâmicas cristãs presentes na sociedade atual, movimentos estes presentes na política, no Estado, na cultura, na legislação e na educação. É certo que, desde 2003, a Lei 10.639 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e que, em muitos momentos, isso parece apenas adornar os currículos e práticas escolares. Quando muito, essas ações ocupam algumas semanas de novembro no sentido de promover "a consciência negra" em discentes em um determinado período letivo. Posteriormente, um novo dispositivo legal acrescenta a história dos povos indígenas como parte integrante dos currículos escolares, o que geralmente é articulado no mês de abril, sobretudo nas séries iniciais.

Ainda em relação ao racismo religioso, o dispositivo legal censura o lugar, a ancestralidade, a existência dos povos africanos que construíram esse país. O racismo incide principalmente sobre corpos e pessoas pretas dessas religiões, mas se difunde em muitos espaços e elementos que constituem as práticas e os discursos dessas religiões (Nogueira, 2020). Nota-se aqui, o impedimento da existência do fazer candomblé para a sociedade brasileira, uma vez que distante do fazer cristão e europeu representa uma ameaça àquilo que é dado como correto, ideal, único e verdadeiro.

Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida. Para Kabengele Munanga (2003), o candomblé é um exemplo clássico da resistência cultural africana no Brasil, pois foi através dele que os africanos conseguiram manter sua identidade étnica e espiritual, mesmo em um ambiente de opressão.

No território brasileiro, os processos coloniais e exploratórios caracterizam os espaços religiosos ligados às populações africanas como negativos e com menos importância. Contudo, os espaços de terreiro, na atualidade, ainda que alvo de diversas violências do

Estado acabam por representar um exercício contínuo na reconstrução do olhar para natureza, na contramão dos valores e das práticas eurocentradas, estas que entendem a ideia de habitar o mundo situada na degradação e da exploração do meio ambiente, baseando-se na exploração e colonização das relações.

De acordo com Krenak (2019), o meio ambiente passa a ser compreendido não apenas como uma manifestação física situada por diversos campos do conhecimento, a exemplo da biologia, geografia e antropologia, e sim, como um pilar estruturante de uma filosofia não colonial, pautada no culto das forças que emergem dos mais diversos elementos naturais, tais como as folhas, os animais, as águas, as rochas, a floresta, o vento e tantos outros. A filosofia africana é constituída pelo novo entendimento de homem, emergindo outro campo do pensamento humano, não apenas tomado como exclusividade do ocidente, trata-se de um campo que ressignifica “a voz ativa dos sujeitos de pensamento para a voz média dos sujeitos objetos do ato de pensar-vivendo-e não viver pensando” (Sodré, 2017, p. 94).

Muniz Sodré (2017) propõe em seus estudos um pensar nagô como instrumento de transformação da sociedade atual. Para tanto, o autor busca nos terreiros, respostas significativas para propor um novo campo reflexivo, trazendo o passado como um recurso coletivo, principalmente quando apresenta a indissociabilidade entre o pensar e o fazer, premissa fundamental para o desenvolvimento das práticas dentro do candomblé. Os aprendizados se dão a partir da prática, baseada na troca entre seus membros; o mais velho ensina ao mais novo, entrelaçando tempo, aprendizagem e ação. Apesar de nos anos de 1960 e de 1970 eclodirem no Brasil diversos estudos antropológicos acerca do candomblé, ainda é um campo que necessita de maior amplitude de discussão, tendo em vista a percepção social e cultural direcionada a esta religião.

O candomblé se configura como uma manifestação litúrgica que no seio de sua filosofia contribui com a manutenção ambiental-social-cultural-existencial de práticas africanas que trazem a

natureza e a preservação do meio ambiente como elementos centrais. Os povos de candomblé no território brasileiro constituem uma ampla rede de pessoas que acreditam na força da natureza e a cultuam como principal premissa para manutenção da vida na terra. O candomblé é uma das manifestações religiosas que emergem ao longo do século XIX (Gonçalves, 2006) e que chegam no território nacional a partir do violento processo de escravização de muitas das populações africanas.

O candomblé tem na cidade de Salvador seus primeiros indícios de existência. Na conhecida região da Igreja da Barroquinha (hoje um importante centro cultural), os homens e mulheres trazidos da África se organizaram para preservar os cultos às variadas divindades do continente africano. Tal região parecia ideal tendo em vista a densa área de floresta, bem como a rica abundância de fonte natural de água, pântano, árvores e folhas, instrumentos basilares para o desenvolvimento religioso necessário para aqueles povos.

Diversas são as narrativas apresentadas em relação ao surgimento do candomblé na Bahia e, ainda que não se tenha precisão do ano em que esta religião tenha nascido, alguns nomes figuram como fundamentais no surgimento e na elaboração do culto aos orixás. Pierre Verger (2018, p. 37) cita um artigo do Jornal da Bahia do ano de 1855 trazendo uma possível organização religiosa a partir de princípios africanos:

Foram presos e colocados à disposição da polícia Cristóvão Francisco Tavares, africano emancipado, Maria Salomé, Joana Francisca, Leopoldina Maria da Conceição, Escolástica Maria da Conceição, crioulos livres; os escravos Rodolfo Araújo Sá Barreto, mulato; Melônio, crioulo, e as africanas Maria Tereza, Benedita, Silvana... que estavam no local chamado Engenho Velho numa reunião que chamavam candomblé.

Os nomes apresentados na notícia marcaram a história do povo baiano e, quiçá, no desenvolvimento afro-cultural e religioso

brasileiro, sendo fundamentais na elaboração do culto dos orixás e da percepção de uma religião perseguida e combatida pela sociedade da época. O deslocamento do candomblé da Barroquinha para áreas periféricas fez aparecer a “Casa Branca” que oficialmente é registrada como a primeira casa de candomblé do Brasil como importante marco na emergência da religião dos orixás na Bahia e sua consequente disseminação em todo território nacional (Oliveira, 2005).

Da Casa Branca, surgem outros importantes terreiros como o Terreiro do Gantois no bairro da Federação e o Terreiro do Opo Afonjá em São Gonçalo do Retiro, com nomes importantes para o desenvolvimento da cultura afro-brasileira de base iorubá e também com impacto social e político para as populações pretas e de candomblé, são elas: Mãe Menininha do Gantois, Mãe Aninha de Xangô, Mãe Stella de Oxóssi, Ekedí Sinha e tantas outras.

O caminho das supervisões em muitos momentos precisou construir uma compreensão do que seria um terreiro e como essas comunidades se organizam. Makota Valdina (2006) apresenta a importância dos espaços de terreiros como lócus de resistência e valorização da cultura africana. Para ela, os terreiros constroem memórias vivas, em que a ancestralidade é postulada e transmitida de geração em geração, constituindo um campo de fortalecimento para o enfrentamento do racismo religioso e das violências direcionadas ao povo preto. Um direcionamento importante para as questões no campo da psicologia foi pensar referenciais/ lideranças/intelectuais de santo que poderiam nos ajudar a experimentar outras maneiras de fazer psicologia na escola que não fossem demarcando as violências raciais. Um importante nome foi o de Mãe Stella de Oxóssi.

Mãe Stella preconizou o reconhecimento e a importância da cosmovisão africana como contraponto ao sincretismo religioso. No seu livro “E daí aconteceu o encanto” (2013) apresenta que o candomblé ao se constituir na oralidade, no corpo, na música e no gesto mantém a identidade cultural e religiosa advinda da África, e para tanto, é fundamental não cair nas armadilhas coloniais que

persistem nas relações brasileiras nos últimos séculos. Para Mãe Stella, o candomblé não deveria ser diluído ou adaptado para se ajustar às demandas externas, mas sim ser fortalecido em sua essência, destacando o valor da resistência cultural diante das pressões sociais e religiosas ao longo da história.

Mãe Stella teve reconhecimento intelectual, social, cultural e religioso, e ao longo de sua trajetória combateu objetivamente todas as formas de racismo, ensinando aos seus filhos e adeptos a necessidade de ocupar diversos espaços da sociedade, sempre de forma comunitária. Em *Epé Laiyé: Terra Viva* (2006), ela enfatiza que o respeito ao candomblé é parte do respeito à cultura e à dignidade do povo negro.

Considerações

As práticas racistas escolares presentes na escola no Sul Fluminense (e em muitas outras) retiram a dignidade de alunas negras e alunos negros, pois negam a possibilidade de essas crianças e jovens cultuarem através de seus corpos, sua memória, seu legado ancestral. Uma aluna ao ser questionada sobre seu corpo não negou sua espiritualidade e no ápice de seus 11 anos tem consciência que a questão está posta e quem precisa dar conta é a escola, sua gestão e seus profissionais - um deles a/o psicóloga/o. É preciso romper com as violências na formação educacional, interpelando as práticas psis que se sustentam em matrizes coloniais, brancas e europeias.

Referências

BICUDO, V. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955, p. 227-310.

BICUDO, V. **Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo**. São Paulo: Sociologia e Política, 2010; p. 61-164. (tese defendida pela autora).

BRASIL. **Decreto 1331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto 7031-A**, de 06 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 12 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: BoiTempo, 2016.

DE OXÓSSI, M. S. **E daí aconteceu o encanto**. Salvador: Companhia das Letras, 2013.

DE OXÓSSI, M. S. **Epé Laiyé**: Terra Viva. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2006.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LE MOS, M. S. **O Índio Virou Pó de Café?** Resistência indígena frente à expansão cafeeira no Vale do Paraíba. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva: 2019.

- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**: Documentos de uma militância Pan-Africanista. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.
- NASCIMENTO, B. Por uma história do homem negro. *In*: NASCIMENTO, B. **Beatriz Nascimento** - quilombola e intelectual. Possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018.
- NOGUEIRA, S. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Pólen Livros, 2020.
- OLIVEIRA, R. S. de. **Feitiço de Oxum**: um estudo sobre o Ilê Axé Iyá Nassô Oká e suas relações em rede com outros terreiros. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- RAMOS, A. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1934.
- SANTOS, A. O. **Saberes plurais e epistemologias aterradas**: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas. Niterói: EDUFF, 2020.
- SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, L. R. O bloqueio epistemológico no Brasil e a psicologia. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 227, p. 250-260, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53993/751375151727>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- SODRÉ, M. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- VALDINA, M. **Meu caminhar, meu viver**: reflexões de uma líder comunitária afro-brasileira. Salvador: EDUFBA, 2006.
- VERGER, P. F. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 2018.

UM NÃO-ESTATUTO DO CORPO LADINO AMERINDÍGENA, AMEFRICANO E CARIBENHO¹

Caroline Palmier Quintanilha²

Giovani Florencio³

Mariana de Castro Moreira⁴

O presente artigo parte do reconhecimento sobre os avanços nas políticas de promoção da igualdade racial, no Brasil, nas últimas décadas, mas insiste, igualmente, em avançar situando-se criticamente – e de forma racializada – de modo a contribuir com perspectivas propositivas no campo que se engendra a partir da interface entre a Psicologia e a Educação.

Conforme temos discutido em pesquisas anteriores, situamos a Psicologia como

herdeira do modo moderno de conhecer (...) tomando como ponto de partida certo pressuposto de que seria possível criar categorias sobre sujeitos – homens, brancos, adultos, europeus, saudáveis (seja lá o que isso for...) – tomados de modo universal e a partir dos quais

¹ O presente texto foi anteriormente publicado no livro *Trajeto negro* / org. Luiza Oliveira, Dolores Galindo, Regina Marques. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Via Verita, 2024.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Psicóloga. E-mail: carolinepalmier.psi@mail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2478-1035>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/243306102190614>.

³ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. E-mail: psigiovaniflorencio@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9819-3283>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9663402723518545>.

⁴ Docente efetiva no Departamento de Psicologia - Universidade Federal Fluminense - UFF/Rio das Ostras. Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - PPG EICOS/Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: marianacastromoreira@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1989-8936>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3845822942108462>.

todo conhecimento – se construído a partir dos “métodos corretos” – poderia nos levar a leis gerais, universais (Moreira, 2021, p. 102).

Em artigos anteriores⁵, destacamos que, historicamente, produzimos o que Oliveira, Balieiro e Santos (2020, p. 95) denominam de “intervenções marcadas pelo operador ético da modernidade” e, conseqüentemente, geramos “práticas excludentes e constitutivas de um sujeito apartado da vida”, o que gera, nos territórios da educação, “práticas pautadas em abordagens diagnósticas, compensatórias e adaptativas”.

Com o ideário moderno e a expansão do sistema escolar, surgem novas demandas de seleção, classificação e ajustamento dos indivíduos. É neste contexto que a escola passa a ocupar um lugar central na construção do projeto de modernidade: é ali que vamos construir um novo homem para uma nova nação; é na escola que vamos selecionar e preparar quem deve fazer parte desse novo projeto e gerir quem não se ajusta. E a Psicologia terá um papel preponderante neste cenário.

A frase de Rubem Alves nos ajuda a entender os desdobramentos que algumas de nossas práticas engendraram. Nas palavras do educador,

As escolas existem para transformar crianças que brincam em adultos que trabalham. É preciso entrar no mercado de trabalho... [...] É na escola que as crianças deixam de ser crianças que brincam para ser adultos que podem entrar para o mercado de trabalho. Cuidar de passarinhos não é uma atividade produtiva. Não se faz vestibular para ser cuidador de passarinhos... (Alves, 2010, p. 18 e 24).

No caminho, entre as histórias da Psicologia e da Educação, as ideias de Rubem Alves parecem nos provocar, possibilitando,

⁵ Replicamos aqui, de forma contextualizada, trechos do artigo publicado em Moreira, M. de C. (2021). Entre utopias e esperanças: a atualidade de Paulo Freire para adiar o fim do mundo. *Ensino, Saúde E Ambiente*, 14(esp.), 177-188. <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp..a51849>.

talvez, alguns deslocamentos potentes. Diversos autores (Gadotti, 2000; Silva, 2005; Guzzo, 2010; Patto, 2005) têm discutido a história destes campos de conhecimento a partir da própria história do desenvolvimento e da consolidação do capitalismo e, com ele, de novas formas de sociabilidade que acabam por reconfigurar o que é ser mulher, criança, família etc.

É a partir do momento em que certos “disfuncionamentos” (Silva, 2005; Foucault, 1997) não são mais regulados de uma maneira informal pela sociedade que surge a necessidade de problematização. É neste contexto que surgem práticas disciplinares, equipamentos institucionais e profissionais especializados para contribuir com as novas formas de sociabilidade e garantir a continuidade do desenvolvimento econômico. A Psicologia, como ciência moderna, se constitui neste momento e a educação será, como sabemos, um dos primeiros campos de atuação para a nova ciência (EaD Freiriana, 2020b).

Não nos prolongaremos, em demasia, neste momento, na história da constituição da Psicologia enquanto ciência. Por ora interessa-nos ressaltar o quanto a Psicologia e Educação Popular não se encontram, em seus primórdios. Pelo contrário, podemos afirmar que, não raro, trabalhamos em nome daquilo que Paulo Freire denunciou como sendo da ordem de uma “educação bancária” (Freire, 1997).

Operando em nome de uma doutrina liberal e em defesa da liberdade e dos interesses individuais da sociedade – marcas do modo de produção capitalista – trabalhamos no propósito de contribuir com a criação do sujeito moderno e este como alguém que precisaria ser educado para se tornar completo. Caberia à escola “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (Libâneo, 1982, p. 2), não sendo esta um lugar de transformação social, mas da manutenção do *status quo*.

A escola, nesta concepção, não é o espaço da subjetivação, mas do assujeitamento, e nossa ciência, aparentemente neutra e asséptica, atuou para produzir corpos dóceis e assujeitados,

contribuindo para configurar as categorias dos indisciplinados, dos delinquentes ou dos doentes. Nas palavras de Freire,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 1997, p. 62).

Encontramos em nosso mestre tanto do que muitas vezes produzimos. Analisando nossas práticas docentes, Paulo Freire nos denunciava como operadores de uma relação “narradora, dissertadora”, remontando à relação dicotômica entre sujeitos/narradores, por um lado, e objetos/pacientes/ouvintes/educandos, por outro, no que ele chamou de uma “quase enfermidade da narração”.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos (Freire, 1997, p. 64).

Os modos de opressão operam em sutilezas e virulências, transformando modos de ver o mundo e de (se) pensar em um processo de domesticação de si mesmo e da realidade, gerando contradições e estranhamentos. Para isso, trabalham apartando-nos do mundo, abstraindo nossas materialidades. Referindo-se ao pensamento de Simone de Beauvoir, Freire alerta: “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (Freire, 1997, p. 64).

A leitura da obra freiriana não pode ser feita de modo abstrato, mas deve estar aterrada em nossa história, na história de

silenciamento e aniquilação de nosso povo, nas nossas raízes, belezas e mazelas. Neste percurso, impossível não situar a própria história dos meios de produção e, nela, a relação entre oprimidos e opressores, entre ricos e pobres e a cruel desigualdade cada vez mais presente entre as escolas para ricos e as escolas para pobres.

Nas primeiras linhas de seu livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (2018) dedica sua arte-atuação “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2018, epígrafe). É somente a partir dos anos 1960 que alguns de nós – psicólogas/os/ues – começaremos a nos questionar sobre o nosso papel como pesquisadores e profissionais e, pouco a pouco, procuraremos nos aproximar das práticas experimentadas no terreno da educação popular, aprendendo com Paulo Freire a construir uma Psicologia a partir das nossas realidades e com compromisso com a transformação social.

O período chamado de “crise da Psicologia Social” traz, dentre suas marcas, o questionamento sobre a importação acrítica de modelos norte-centrados e, com eles, uma forte ruptura com os modos positivistas carregados pelo ideário moderno. A emergência das perspectivas críticas, em Psicologia Social é, de modo recorrente, inspirada pelas práticas da educação popular e os trabalhos de base comunitária (Moreira, 2000).

Dentre os muitos personagens em cena (Sader, 1988), nos anos 1970 e 1980, vemos surgir diversos movimentos sociais e organizações da sociedade civil que se mobilizaram na luta contra a ditadura e pela democratização, construindo importantes conquistas que vão do silenciamento, punição e interdição à participação como conquista e direito.

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a

situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados (Freire, 1997, p. 77).

A problematização dos homens em suas relações com o mundo é o ponto de partida para inúmeras experiências socio-comunitárias que acabam por contribuir com a transformação das práticas psi, em nosso país. Novas categorias analíticas e metodológicas se configuram e, dentre elas, a noção de conscientização se espraia apontando não somente a necessidade de mudarmos a forma de pensar o mundo, mas incluindo, necessariamente, uma práxis significativa, ações em ato. Para Freire, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1997, p. 38).

Contrapondo-se às clássicas concepções de educação bancária, nos aproximamos de uma perspectiva dialógica de modo a ultrapassar uma visão abstrata de indivíduo e a superar a contradição educador-educando. A educação problematizadora afirma o homem como sujeito histórico e inconcluso, estimulando a criticidade ao colocar-se como caminho de construção de futuro, de esperança e de realização do ideal utópico.

bell hooks, educadora feminista negra e professora universitária norte-americana que trabalha com a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, foi fortemente influenciada pela Pedagogia da autonomia de Paulo Freire e tem sido uma importante disseminadora das ideias do nosso patrono.

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador (...) Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*)... Imagine a obra como água que contém um pouco de terra. Como estamos com sede, o orgulho não vai nos impedir de separar a terra e ser nutridos pela água...Pelo fato de as

forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para nossa vida, mas não é. E assim a obra de Paulo Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o estágio inicial de transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (hooks, 2013, p. 67-71).

hooks, basendo-se em Freire, nos ensina: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde.” Eles nos falam que a construção de uma identidade de resistência só é possível a partir do reconhecimento dos modos e dos processos de subjetivação daqueles e daquelas com que vamos trabalhar. Aprender e ensinar a fazer boas perguntas, fomentar o espírito investigativo e o prazer de construir conhecimento a partir da realidade, compartilhar o processo de construção de conhecimentos e o pensamento crítico, lutando contra todas as formas de silenciamento, de violência, de opressão e de colonização de mentes e corpos podem ser caminhos potentes para enfrentarmos nossos cansaços e reafirmarmos nossas lutas.

Tomando como aportes não somente teóricos, mas sobretudo ético-político e epistemológicos, o presente artigo toma a abordagem interseccional como estratégia e ferramenta de leitura de mundo.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins e Bilge, 2020, p. 16).

Irmanadas pela leitura interseccional, tomamos como aposta a necessária problematização sobre como, historicamente, temos, por dentro e a partir da Psicologia, pensado e definido os modos de subjetivação em nossos campos. Acreditamos que esta travessia poderá ampliar horizontes e potencializar modos outros de a Psicologia contribuir e reafirmar seu compromisso ético-político por outras práticas – racialmente comprometidas com as e os esfarrapadas e esfarrapados do mundo – sobretudo no campo da Educação, não mais se situando de modo neutro, opressor ou violento, mas sim como potencializador de práticas antirracistas onde caibam mais e mais gentes.

Sendo o genocídio do negro brasileiro uma realidade incontestável, tem-se no reencontro com a negritude, em suas contribuições com a formação de subjetividade no Brasil, possibilidades de (re)construção de narrativas, ou melhor, a possibilidade de que narrativas outrora dissidentes e marginalizadas sejam propriamente ouvidas e disseminadas. É importante situar que abordamos a questão a partir da interface entre a Psicologia e a Educação, situando aí nossas pautas e lutas no campo das políticas de promoção da igualdade racial e, em especial, a partir da problematização sobre os efeitos engendrados a partir de nossas práticas sobre os processos de subjetivação aos quais enlaçamos e somos enlaçados enquanto sujeitos. Este artigo tem como objetivo, através do resgate de uma herança ancestral, cultural e histórica, propor um não-estatuto do corpo partindo de uma possível descaracterização dos engendramentos postulados na relação colonizador-colonizado.

Visamos traçar e evidenciar caminhos possíveis fora das correntes do racismo, pautados no desejo de construir um corpo próprio, figurando uma aposta fora desse outro branco-europeu-ocidental, mas também fora de si, visto que as marcas das correntes e do chicote estão incorporadas. Para isso, utilizaremos de levantamento bibliográfico e literário sobre colonialismo, colonialidade, raça, racismo, etnia e genocídio a fim de compreender a questão do racismo no Brasil, assim como a análise

da configuração cultural e sociopolítica brasileira a fim de consolidar o embasamento teórico, apoiados em autores como Lélia Gonzales, Isildinha Baptista Nogueira, Muniz Sodré, Frantz Fanon, Oyèrónkẹ Oyěwùmí, dentre outras e outros.

Sabemos que o colonialismo e o racismo deixaram marcas profundas nos povos colonizados, dentre elas destacamos o mecanismo de dominação que internaliza a crença de que o colonizador é superior ao colonizado. Isto acontece pois, durante a colonização, os povos colonizados tiveram suas formas de existências genocidas, tendo como imposição a cultura e as leis dos colonizadores. Nesse contexto, o povo brasileiro tem se desenvolvido a partir dos signos e referências europeias, vistas como o único caminho e única verdade, aquilo que é bom e belo, construindo um complexo de inferioridade onde não se consegue valorizar, tampouco reconhecer a própria cultura.

Apesar disso, através de rastros, resíduos e formas de resistência que (re)existem nas frestas do sistema, temos forjado movimentos de afetação, visando balançar estruturas delirantes de uma identificação do povo brasileiro junto à Europa, quando, na verdade, carrega-se muito mais da corporeidade amerindígena e amefricana. Essa corporeidade pode ser identificada nas aldeias, quilombos e favelas, nas religiões de matrizes africanas, na linguagem, na música, no folclore, na comida, na forma que este povo vive, dança e canta, na forma que ginga ao falar, na estética do ser-brasileiro.

A psicologia, historicamente, se filiou à agenda colonial. O pretenso “sujeito universal”, tão disseminado por suas escolas, perde sua universalidade ao se apresentar diante do espelho, deixando entrever os contornos que dão forma ao homem-cis-hetero-branco-burguês-capitalista – pretensamente, mas nada universal – localizado ao norte global. Se a psicologia, como a conhecemos, advém do mesmo território desse sujeito, suas práticas e produção de conhecimento não poderiam seguir caminhos muito distintos, atuando exatamente sobre sua produção e manutenção.

Entretanto, a partir de uma espécie de apropriação sobre a psicologia, quando é possível situá-la, melhor dizer, digeri-la a partir de onde pisam nossos próprios pés, o campo finalmente consegue enunciar outros modos de existência. Racializar a psicologia é um processo um tanto quanto recente e invisibilizado, mas que molecularmente tem agido como um intercessor gerando desvios que se direcionam ao sul global e a modos de vida (re)conhecidos por/em nós.

Neste sentido, trazer à psicologia discursos que entrelaçam os marcadores sociais de raça, gênero/sexualidade e classe, dentre outros, em uma abordagem interseccional, tem por intenção enegrecer e politizar ainda mais nossa prática e produção de conhecimentos, afirmando uma psicologia que é essencialmente política e situada. Este movimento coloca a disciplina em uma encruzilhada que proporciona a emergência de possibilidades e o contato com princípios ambivalentes caóticos-criadores de Exu (Rufino, 2017), da mesma forma que a enfeitiça (Bispo dos Santos, 2023) compondo práticas ético-estético-políticas que nos atravessam em força de potência.

Se parte da psicologia tem se debruçado sobre a temática dos processos de subjetivação, traçando as circunstâncias que os compõem, as forças que os atravessam e os efeitos que se dão (Passos e Barros, 2000), é necessário fazer certos recortes. Ou melhor seria dizer escolhas outras que nos ajudem a avançar? Em tempos de expansão da lógica neoliberal e do recrudescimento do conservadorismo de ultradireita, aqui e lá - países do sul e do norte - encontramos em Nego Bispo inspiração. Talvez o momento seja mesmo de travessia de encruzilhadas e de reinvenção de escolhas e rumos. Em busca de cartografar novos mapas, aprendemos com aquele que se encantou: “quem nunca passou por uma encruzilhada, não sabe escolher caminhos” (Bispo dos Santos, 2021).

Acompanhar tais processos, em momentos de turbulência, é cartografar mapas outros, desenhando caminhos e fluxos de formação que têm efeitos em nossas práticas. Sendo assim, um dos recortes necessários do qual falamos é aquele que circunscreve o

negro brasileiro, ou, como trazido por Lélia Gonzalez (2020), a ser trabalhado ao longo deste artigo, aquele do corpo ladino amerindígena, amefricano e caribenho, marcado essencialmente por processos colonialistas de dura repressão e pautados numa política de morte que vem, desde então, buscando reafirmar-se enquanto sujeito e não somente enquanto um “outro” definido antes pelo branco.

Isto posto, o objetivo deste artigo, conforme assinalado anteriormente, é construir ou, ao menos, abrir caminhos nos campos em que a Psicologia e a Educação se (des)encontram para a construção de uma espécie de não-estatuto do corpo ladino amerindígena, amefricano e caribenho, buscando pautar as possibilidades de descaracterização dos engendramentos postulados na relação colonizador-colonizado que nos constituem enquanto sujeitos desse processo. A partir do enunciado do espelho de Oxum, o *abebé*, caminharemos nas águas doces desta *yabá*, e também nos caminhos de outros orixás, buscando na ancestralidade comum a estes corpos, caminhos contra-hegemônicos possíveis. A costura ancestral, sendo “clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide” (Martins, 2021, p. 42) reflete possibilidades dissidentes-revolucionárias no hoje, constituindo e apresentando-se como começo, meio e novamente começo (Bispo dos Santos, 2023), tendo muito a nos ensinar e afetar após tanto tempo de afastamento e apagamento epistêmico.

Entre espelhos

Para quem já viu o filme de terror slasher “A Casa de Cera”, sabe que é o clássico filme onde um grupo de amigos viajantes vê tudo dar errado quando se percebem presos em uma cidade que possui um museu de cera. No museu, as esculturas são impressionantes de tão realistas e, no decorrer do filme, eles descobrem que as estátuas são realistas porque foram feitas de pessoas reais. A cera é posta tão quente, mas tão quente, que ao

tentar tirá-la, um dos personagens perde o pedaço de sua pele, fica cru, em carne viva.

A cena parece elucidar o que pessoas negras sofrem para existirem em uma sociedade racista, a qual nega o seu corpo, a sua pele. Pessoas negras, antes mesmo de seu nascimento, possuem seus corpos moldados a partir de “ceras” brancas, há um enrijecimento desse corpo, um desencantamento. A cera dói, queima a pele e, ao tentar tirá-la, rasga-a. Essa cera ou a máscara de Frantz Fanon (2008), é simbólica, não palpável, não física, que aparece subjetivada através da subjugação, mas a cena de terror pode nos fazer perceber o tamanho da violência e da dor que é ter uma pele revestida, não aceita, já que o problema está neste corpo que cumpre uma função ideológica dentro das intervenções sociais.

Simbolicamente, a população negra é o tempo todo ensinada que o que é bom é ser branco pois afinal é o branco que tem cabelo bom, é o branco que é bonito, que tem traços simétricos e desejáveis, o que possui dinheiro e sucesso. É o branco que possui heróis, é o branco que tem nação, cultura, comida, saberes, ensino, harmonia, paz. E o negro? Ele é o animal, o mal encarnado, o feio, o que não tem onde comer, onde morar, o sem cultura, sem saber, sem ética, sem moral, o bandido, o sujo, o que não se esforça, o que não tem força de vontade, incompetentes, preguiçosos...

Por que alguém iria querer ser negro então? Como a população negra pode constituir-se enquanto sujeito diante das marcas das correntes e das chicotadas? Correntes e chicotes que hoje tornaram-se tão simbólicos, continuam escravizando-nos no estigma, no estatuto que a branquitude, sobretudo europeia ocidental cis-heteronormativa, impõe e dita. Mas há algo importante a ser explorado: quando foi que a Europa se decidiu enquanto sujeito universal? Durante o processo conhecido como “descobertas de novos mundos”, durante o processo de colonização. Tecemos os mecanismos utilizados pelos europeus a partir do cientista social Deivison Mendes Faustino, mais especificamente utilizando seu artigo “Notas introdutórias sobre “filosofia africana” e o humanismo pós-colonial de Lewis Gordon” (2018).

Faustino (2018) trama a respeito do funcionamento do racismo como um problema de ordem teórica-metodológica. O autor introduz o pensamento do filósofo jamaicano Lewis Gordon, que faz parte da tradição da "Filosofia Africana", a qual não busca resgatar uma identidade pré-colonial, mas sim construir uma identidade coletiva a partir dos efeitos da colonização. Construindo então uma crítica aos binarismos razão *versus* emoção e tradição *versus* modernidade, propondo reexaminar o passado através do que acontece nos dias atuais.

Gordon argumenta que a filosofia não teria começado e se desenvolvido na Europa, alegando que a filosofia grega teria se baseado em saberes trocados em outras civilizações e culturas, como o Egito. Essa ideia de que a Grécia foi a única origem da filosofia é uma construção histórica através de uma má-fé, uma mentira a qual foi perpetuada durante a época do renascimento, durante o tempo em que a Europa se colocou enquanto centro do conhecimento. O branco europeu, ao se posicionar enquanto universalidade humana, coloca o negro no lugar oposto ou de ameaça, o que corroborará com o juízo de que são os europeus os únicos centros de todo o conhecimento e valor (Faustino, 2018).

Na perspectiva cartesiana, a qual coloca a razão enquanto fundamento do ser humano, a emoção se torna algo associado ao que tange à natureza. Dentro dessa conjuntura, o corpo torna-se algo que precisa ser controlado, portanto, o homem branco cis-heteronormativo europeu torna-se todo o detentor da razão, da civilização, da cultura, da religião, da tecnologia, do estado, do ideal de nação, entre muitos outros. Diante disso, o negro torna-se algo que ameaça a razão e tudo aquilo que a acompanha (Faustino, 2018).

Lewis Gordon engendra uma crítica à filosofia e à ciência branca/europeia por terem sido elevadas a uma posição divinificada, brindando-se de críticas – e é isso que o filósofo jamaicano conceitua enquanto teodiceia, a divinificação do saber europeu. Esse pensamento coloca a teodiceia europeia enquanto um princípio da supremacia da branquitude, a qual se abstém de todas as suas contradições, falhas, males, corrupções e violências ao “outro” não

branco. À face do exposto, o saber universal e superior é o saber do branco, enquanto o do negro é maléfico e degenerado. Gordon ainda argumenta que é essencial criticar e desconstituir a soberania do saber branco, para que assim seja possível responsabilizá-los pelas suas próprias contradições (Faustino, 2018).

Nessa conjuntura, quando o negro é evidenciado, ele não é visto como humano, mas sim como o “outro” juntamente com os mitos atribuídos a ele. Frantz Fanon (2008) trabalhará em seus textos os efeitos dessa ideia de superioridade de homem branco, e o modo como as pessoas negras são marcadas por um processo de subjetivação que envolve a concepção de complexo de inferioridade, mas também, em pessoas brancas, por meio da ideia de complexo de autoridade/superioridade. No mundo do colonialismo, pessoas negras não encontram uma valorização de si devido à falta de validação por parte do colonizador.

Há algo que falta devido à perda do passado, das referências sociais, culturais e econômicas, o que o impede de ser, portanto, impossibilita a construção de si, onde haja uma afeição por si. Consequentemente, a subjetividade de pessoas negras se constrói a partir do desejo de aceitação e valorização de tudo aquilo que constitui o *locus* do branco. Talvez, até um determinado ponto da vida, tudo que uma pessoa negra deseja é ser branca, até que ela percebe que é impossível alcançar essa realização ideal já que o problema está na sua pele, nas suas características.

Na relação entre colonizador e colonizado, o colonizado encontra-se no binarismo entre negar a si mesmo e embranquecer ou continuar na posição “do outro”, o que impossibilita uma construção de narrativa de si, de forma autônoma. O que gera uma aversão, um ódio, um desprezo por si, por seus semelhantes e tudo aquilo que é criado por eles. Na busca de tornar-se branco, o colonizado valoriza tudo aquilo que o aproxima da brancura, onde o que é bom é aquilo que o difere dele mesmo. Em vista disso, ocorre uma aversão a tudo aquilo que o conecta com sua ancestralidade, com tudo aquilo que vem de seu próprio povo - já que isso o aproxima da humanidade branca/ocidental (Fanon, 2008).

A questão do racismo antinegro passa pelo corpo porque o corpo negro é animalizado, sobretudo sendo associado ao macaco, seres grandes e fortes, mas irracionais e brutais. Assim como perpassa pela sexualização desses corpos, os quais não conseguem conter seus impulsos sexuais e violentos por isso são menos civilizados. As estereotipações do corpo negro constituem o complexo de autoridade do branco, corroborando com a afirmativa de que a razão seria a que constitui o sujeito. Esses mecanismos são utilizados para estruturar a subjetividade do colonizador enquanto racionalmente superior, o que torna a relação de quem é sujeito e de quem é “o outro” complexa (Fanon, 2008).

Sair desse lugar do “outro” exige uma construção de olhar para si e construir a própria narrativa, não pautada no determinismo sob o olhar do colonizador – o qual pauta o que esse corpo negro representa perante a sociedade – e sim pela própria fala/corporeidade. Mas é justamente aí que está o problema, já que “[...] é o olhar do outro que confirma a realidade do seu corpo [...]” (Nogueira, 2021, p. 84). O processo de constituição do sujeito passa pelo “estádio do espelho”, termo cunhado por Lacan. Um bebê recém-nascido não se diferencia, nem mesmo tem compreensão de sua existência e, nesta fase inicial da vida psíquica, ele acaba percebendo o mundo enquanto uma extensão de si mesmo.

Pensemos na figura da pessoa que cuida desse bebê. A criança olha para a sua cuidadora, que é a pessoa que intermedeia o seu eu com o mundo. É a partir do olhar dela que a criança vai se identificar através de uma especulação imaginária, projetando a sua imagem ideal baseada na imagem de sua cuidadora. Ao colocar essa criança na frente de um espelho, há um fascínio com esse outro que é igual a ela, mas diferente de sua cuidadora – a qual se identifica (Nogueira, 2021). Por isso, exemplificando, é muito comum que, ao colocar um bebê na frente do espelho, ele fique olhando para a sua imagem refletida e para sua cuidadora que o está segurando.

Ainda sob a autora, nesse momento, há uma organização desse eu e sua identificação com o próprio corpo. Primeiro, a

criança percebe que esse eu é ela, ela não consegue diferenciar que é uma imagem “virtual”, não possuindo uma realidade em si. Já num segundo momento, a criança percebe que o espelho traz uma imagem do outro, mas não traz toda a realidade, toda a vida que deveria acompanhar esse outro. Já no terceiro momento, a criança diferencia concretamente o real do virtual, percebendo que aquela imagem do espelho é dela, mas não é ela - o que irá possibilitar a totalidade da imagem e representação do seu próprio corpo.

A imagem do corpo é fundamental e estruturante para a identidade do sujeito e é na fase do estágio do espelho que acontece essa identidade primordial. A aquisição da identidade se apoia na dimensão imaginária a partir do reconhecimento da criança de uma imagem virtual que não é ela, mas é onde ela se reconhece; trata-se de um reconhecimento imaginário, mas que se fundamenta na experiência (Nogueira, 2021, p. 85).

Não nos cabe aqui desbravar todas as fases da constituição de sujeito desenvolvidos pela psicanálise. O tema foi amplamente abordado no livro “A cor do inconsciente: significações do corpo negro” da doutora em psicologia e psicanalista, Isildinha Baptista Nogueira (2021). Isto posto, o que nos interessa aqui é pensar quais são as consequências da violência racista na constituição de pessoas negras quando o seu corpo físico, pertencente à espécie humana, não corresponde com a imagem corporal ideal de humano implementado no colonialismo. O negro, pela ideologia da branquidão (o desejo de ser branco), nega o seu próprio corpo e sua própria negritude.

O estágio do espelho em crianças negras passaria então por uma repulsa a essa imagem a qual o espelho reflete, já que a mãe negra, apesar de amar o seu filho, nega o simbolismo do que é essa pele negra, pois não o percebe nem em si mesma. A criança negra passa por um processo de identificação, ou não identificação, já que não pode ser o objeto de desejo de sua mãe, com isso, passa a desejar um eu imaginário por meio do ideal da branquidão. Isso faz

com que a criança negra reproduza o comportamento de adultos negros: tentar embranquecer. Seja procurando por características físicas semelhantes às dos brancos ou por meio de uma ascensão social que se assemelhe com o dos mesmos (Nogueira, 2021).

Essa relação de pessoas negras com o próprio corpo, impede a construção de uma identidade. O sujeito negro encontra-se alienado ao não conseguir construir significantes sobre o mesmo que não sejam pautados na linguagem do branco escravocrata. Para Lélia Gonzalez (2020), reencontrar essa identidade perdida é a melhor forma de enfrentar o racismo que o Brasil denega. Por isso, trazemos a consciência e a memória do espelho de Oxum e de Yemanjá para afrontar o mito de narciso.

A teodiceia nos apresenta em sua mitologia grega o arrogante e orgulhoso Narciso. O mesmo era belo e vaidoso e, ao deparar-se com sua imagem refletida nas águas, apaixonou-se por si mesmo e morreu de sede e fome à beira da água onde via sua imagem. Ao se projetar como único indivíduo, Narciso simboliza a morte à obsessão pela própria imagem, na beleza física, no rosto marcado - onde sequer consegue ver o lago, pois somente enxerga a si mesmo (Salvador, 2016). A morte de narciso parece simbolizar a morte, o apagamento, o genocídio do outro que não possui sua imagem refletida. A água no mar de Narciso caracteriza a natureza negada pela branquitude europeia ocidental.

O genocídio do outro não é apenas marcado por não refletir a imagem, mas também por tudo que a acompanha. Isso porque, segundo (Oyěwùmí, 2020), o ocidente é extremamente visual, o ato de ver corpo fundamenta suas diferenciações e determina seus lugares sociais. Tal ato transforma corpos biológicos em corpos sociais; é o “ver” que vai ditar a forma com que o ocidente se universaliza e estabelece formas normativas de ser e estar no mundo. Com isso, a antropóloga nigeriana critica o termo “cosmovisão” e trabalha com a “cosmopercepção”, evidenciando a forma que povos iorubás experienciam o mundo não só pela visão, mas através da percepção de outros sentidos.

Se o espelho de Narciso não reflete o rosto de pessoas negras, é preciso constituir-se enquanto sujeito através da cosmopercepção, já que isso nos permite não evidenciar apenas esse corpo negado, mas tudo o que o faz experienciar o mundo de forma vívida. Diante disso, apostamos na experiência do espelho de Oxum e de Yemanjá enquanto método do processo de constituição de si, afora da teodiceia e pautada na ancestralidade enquanto epistemologia. Segundo Santos e Oliveira (2023), a mãe-água-doce traz seu espelho d'água enquanto seu apetrecho elementar - o qual carrega a água como centralidade para tudo aquilo que é vivo.

A água presente no espelho de Oxum e Iemanjá é força ancestral, que aterra um povo que nasce da água e da terra, constituindo-se enquanto comunidade (Santos; Oliveira, 2020), não a partir de uma imagem “rosto-forma” refletida. Ainda segundo os autores, o rosto belo e “imutável” de Narciso corrobora com o ideal de um ser universal, enquanto a beleza refletida no espelho de Oxum e de Yemanjá “só pode ser vista como processo, transformação, movimento e arranjo de forças e nunca como um objeto sob o estado de um regime de rosto [...]” (Santos; Oliveira, 2020, p. 10). A partir disso, é possível sair desse ser cristalizado de Narciso e estabelecer uma relação de experiência pautada na força de ser no mundo – viver aquilo que é real, não o idealizado.

A imagem, enquanto força de ser, permite a transgressão no mundo da opressão. Salvador (2016) mostra em sua cartografia que essa força de ser é também coletiva, ao escrever sobre sua vivência nas festividades de Yemanjá, em Salvador. O povo coloca-se enquanto imagem-força e simboliza as transformações, as mudanças e renovação ao festejar, gerando vida e sentido não pautados na projeção única do indivíduo, mas nas forças singulares que compõem uma força coletiva ancestral (Salvador, 2016; Santos; Oliveira, 2023). O espelho de Oxum e de Yemanjá possibilita que o corpo ladino, ameríndio, amefricano e caribenho confronte este estatuto imposto.

Diante do exposto, acreditamos que constituir um não-estatuto do corpo diz respeito a construir uma narrativa sobre si em cada especificidade, em constantes apostas na singularidade, mas também uma construção coletiva sobre o corpo ladino, amefricano, amerindígena e caribenho que seja pautado exercendo a autonomia. O que diz respeito a subverter pressupostos racistas sobre brasilidades, as quais marcam a permanência da nossa ancestralidade. O não estatuto é sair desse lugar de objeto de desejo do outro. Além disso, ele visa a construção coletiva do que poderia ser compreendida enquanto ação de uma Pedagogia da transgressão (hooks, 2013), pois não visa circunscrever, fechar, mas incentivar a criticidade, a presença no mundo a partir de desejos próprios e emancipados. Por representar uma mirada além do estado fixo, do estatuto em si, com o prefixo “não” marcamos um paradoxo exusíaco que visa ao mesmo tempo dar corpo e desfazer corpo, dar nome sem bloquear a passagem do que quer que se possa ser.

O não-estatuto propõe um enfrentamento político do racismo, abrindo caminhos que nos tirem desse ideal da brancura que perpassa todos os corpos que não são brancos, europeus, ocidentais e cis-heteronormativos. Quando debatemos sobre racismo, pouco pensamos sobre o corpo branco brasileiro. Se trazemos os aspectos do espelho e da brancura, diante da conjuntura racial e étnica do Brasil, pensamos que o rosto-forma refletido não contempla as características de pessoas negras retintas que possuem fenótipos caracterizados como “de negros”. Enquanto isso, temos pessoas que possuem mais fenótipos miscigenados, possuem uma imagem contemplada parcialmente, o que os aproxima mais do ideal da brancura. Por fim, temos pessoas brancas com fenótipos que são característicos de pessoas europeias, o que aproxima ainda mais da sua imagem idealizada.

Contudo, o lugar do brasileiro, mesmo que seja branco, não é o mesmo que do branco europeu. Isso porque sua etnia marca seu *locus* social, também definido por suas características brancas que aproximam da imagem de Narciso, mas não são a mesma imagem.

Parafraseando Lélia Gonzalez, é desnecessário dizer que isso não é ponte para pessoas brancas ladinas se eximir de suas responsabilidades dentro da conjuntura racial, mas pode nos servir de ponte para o enfrentamento através da valorização da negritude. A metodologia do Espelho de Oxum e de Yemanjá traz uma cosmopercepção da força-imagem-perceptual, o poder ser força experienciando o mundo. Quando formamos isso, também enquanto coletivo, é possível valorizar, através de rastros e resíduos, a presença ladina, ameríndigena, amefricana e caribenha na cultura brasileira.

Reafirmamos o Caribe aqui, a partir de Glissant (2005), já que o filósofo e poeta caribenho traz em suas pesquisas o processo de colonização do Caribe e teoriza a permanência da África nas Américas mesmo com a tentativa de apagamento colonial. Antes de serem desembarcados nos países colonizados, os africanos escravizados eram desembarcados no Caribe, transformando o mar caribenho em um local de trânsito e passagem, mas principalmente de encontros. Quando o povo escravizado era posto no navio negreiro, os escravagistas evitavam agrupar pessoas falantes da mesma língua para impedir a comunicação e um possível motim. Ao aportarem no porto caribenhos, eles traziam consigo culturas distintas, o que gerou um entrelaçamento cultural – o mesmo acontecia nas plantações, nas casas grandes e nas senzalas – a mistura de povos muito marcada também pelo nosso povo autóctone, os povos originários.

É a partir deste entrelaçamento cultural que surgiu o que Glissant chama de criouliização. Os africanos, despojados de sua identidade original, precisavam se reinventar a partir das lembranças de sua língua e de suas manifestações culturais. A criouliização marca a valorização da cultura africana e promove uma interação e valorização das diferenças culturais – demarcando um mundo moderno engendrado pelas surpresas e transformações imprevisíveis. Através de rastro e resíduos, presentes na memória do escravizado, é possível fazer com que o espelho ancestral,

presente em Oxum e Yemanjá, coexista e influencie a constituição do sujeito afora dos pressupostos colonizadores.

Engendramos o não-estatuto como imagem-força-perceptual para encruziilhar caminhos entre a Psicologia e a Educação como forma de enfrentamento contracolonial. Estamos dizendo: se ser sujeito no mundo ocidental é morrer na própria imagem, nós vamos criar, crioulizar, inventar outras formas de nos constituir enquanto vida em movimento, tal como o encontro das águas em Oxum e Yemanjá.

Brasis em reflexo

Mirar-se a partir do abebé, é a retomada dos caminhos a partir de si mesmo e não das delimitações de um outro, afirmando potências múltiplas e heterogêneas que não são circunscritas pela pequenez do racismo. Antes de pensarmos como isso acontece na práxis, convidamos o senhor das encruziilhadas para sentar na mesa. Rufino (2017), ancorado na sabedoria dos terreiros brasileiros, nos rememora que Exu vem sendo alimentado em nosso território desde a chegada dos africanos para cá, traficados, e que na dobra dos corpos marginalizados sobre seus caminhos reside a possibilidade criativa da (re)invenção. A contínua alimentação de Exu é a reafirmação de brasis outros que não os do projeto colonial, aqueles que “não deram certo”, mas que exatamente por isso guardam chaves de resistência desses povos, na (re)invenção de mundos.

É aparente uma espécie de paradoxo no que diz respeito à visão exterior sobre o Brasil e os brasileiros. Aquilo que o Brasil exporta enquanto cultura e o que se valoriza em território nacional compõe esta encruziilhada na qual a “cultura nacional” exportada só é bem quista fora do próprio território. A cultura, representada pela música, esporte, festividades, dentre outros agentes, esteve sempre associada à cultura negra em diáspora. O samba, por exemplo, desde seu alvorecer em território brasileiro, sofre de intensa marginalização, entretanto, com o passar dos anos, se torna

símbolo nacional e mais, como alerta Dorival Caymmi, forma de identificar bons sujeitos. Algo semelhante vem ocorrendo com o funk e sua internacionalização.

Inicialmente, contextualizaremos essa discussão partindo de Abdias do Nascimento. No capítulo “Imagem racial internacional” do livro “O Genocídio do Negro Brasil”, Nascimento (1978) aponta que a imagem do Brasil projetada internacionalmente, por volta das décadas de 1960/1970, era a do discurso antirracista, ancorado na democracia racial que supostamente experimentávamos aqui. Desta forma, as ideias de paridade social, harmonia e integração racial eram sustentadas, mesmo que nunca conhecidas em nosso território. Na realidade, tal discurso fora traduzido em tentativas sistemáticas de embranquecimento cultural e até mesmo populacional, propriamente dito, além do apagamento de tudo que remetesse ao negro (Nascimento, 1978). Neste sentido, a suposta democracia racial brasileira firmava tal apagamento, como uma denegação, cujo racismo característico era

não tão obvio como o racismo nos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (Nascimento, 1978, p. 93).

A ideia sustentada por aqueles no poder, os brancos, mantinha o negro e sua cultura estranhos a uma ideia de sociedade brasileira, sustentando a noção de que “ser nacional, ser brasileiro, significa não ser negro ou afrodescendente” (Carneiro, 1997) e que o brasileiro deveria se aproximar dos ideais da branquitude – Brasil como um projeto de Europa. Assim, quando dizemos do Brasil e de seus reflexos, como no título desta seção, isso se dá no âmbito da existência de um Brasil feito para ser visto e comprado; aquele que exportamos, e um outro da multiplicidade, com o Brasil do dia a dia do brasileiro que não faz parte da elite, mas que movimenta o país; aquele de quem, na verdade, a elite se ascende.

Algo que propomos nesse sentido é uma mudança da boca alimentada para produção de outros futuros. Se a elite se alimenta do trabalho e produção do povo negro, historicamente outra boca tem comido em nosso território, a de Exu - uma afirmação do não êxito completo do projeto colonial. Exú tem que comer e é ele a quem queremos alimentar porque, se o senhor das vias abre caminho ancestrais, ele também fecha portas coloniais. A epistemologia exusíaca permeia este potencial de rebote, é uma força que diz respeito ao múltiplo, às possibilidades, às encruzilhadas, sendo um princípio presente nas trocas, imbuído de comunicação e que não pactua com a branquitude colonial.

A culturalidade negra, indígena e europeia que povoa esta construção coletiva é o que entendemos por nossa cultura brasileira. Entretanto, parece que, na neurose do branco brasileiro, da elite, somente teria valor aquilo que fosse da Europa, num esforço ativo de não identificação com tais produções, usualmente encaradas como baixa produção ou até mesmo falta de cultura. E assim, como parte do projeto colonial, numa perspectiva representacional, o negro, observando organizações estruturais, representações midiáticas e nos lugares de tomada de decisão, não consegue se enxergar – algo que vem, a passos lentos, se alterando.

Observamos essas marcas do embranquecimento, por exemplo, na educação onde leis como a 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, pouco avançaram, mesmo muitos anos após sua promulgação. Busca-se afirmar uma identidade nacional atrelada às raízes europeias, mas esquece-se que estamos muito mais próximos de Angola do que de Portugal. Também se esquece que nosso português foi africanizado – aqui falamos pretuguês e somos todos ladinos amefricanos (Gonzalez, 2020). Lélia Gonzalez nos lembra que muito daquilo que é chamado de “cultura popular”, “folclore nacional”, na verdade são nomes contaminados pelo viés ideológico do branqueamento que tem por objetivo minimizar a importância da cultura negra. Nossas aulas de português, história, filosofia, sociologia e etc. são apenas referenciadas na teodiceia.

Outro lugar onde a ideologia da brancura é marcada é na Umbanda, religião brasileira que mistura aspectos africanos, católicos e pajelanças nativas em uma amálgama própria. Negrão (1994) diz que as entidades que baixam nos terreiros de umbanda passam a apresentar uma certa necessidade de evolução (ideal kardecista, cristão), quando antes, nas macumbas e calundus coloniais, fora de uma organização religiosa ou influência cristã, tinham sua própria noção de moralidade onde o discurso evolutivo não era presente. Não seria essa uma marca do embranquecimento, uma vez que em relação a outras religiões de matriz africana, como o candomblé, a umbanda apresenta um maior grau de aceitação, “passabilidade”, em nossa sociedade?

Esta não é uma crítica à religião de umbanda, mas sim uma análise do que eventualmente ocorre também em outros territórios, como quando o samba se embranquece na bossa-nova e se torna grande símbolo da música brasileira. Tanto na umbanda quanto na Bossa Nova, se há o apagamento de raízes e uma disseminação enquanto produções brancas (ou até mesmo brasileiras, por si só) está ocorrendo epistemicídio. O reconhecimento das raízes de nossa língua (pretuguês), dos gêneros musicais ouvidos em nosso território e dos costumes e religiões nativas, passa por uma valorização do povo negro e indígena.

Isto posto, a crítica que aqui costumamos não é exatamente ao que chamamos de “cultura nacional”, mas sim ao aspecto de denegação que a circunda. Quando Lélia diz que todos brasileiros são ladino amefricanos, fala dos aspectos de formação e construção, do que quer que signifique ser brasileiro, que passa, necessariamente, por composições negras, onde até o português que sai da boca do branco brasileiro é um português africanizado, negro, sem falar das contribuições das línguas indígenas. Há um problema quando, dentro desse campo cultural, demarcarmos o que seria algo de uma ancestralidade europeia, mas não podemos fazer o mesmo com o que seria de ancestralidade africana cujo desejo de afirmação é constantemente capturado e silenciado.

O aspecto da nossa linguagem é interessante, já que no que tange a Psicologia, pensamos a linguagem, sobretudo dentro da psicanálise, como estruturante na constituição de sujeito, aquele lá no estádio do espelho já trabalhado. Mas se essa linguagem enquanto estrutura é apenas entendida dentro de marcas europeias, que constituição de sujeito é essa a do povo brasileiro miscigenado não só no corpo, mas em toda a forma de experienciar o mundo? Poder alimentar Exú é o que nos permite abrir novos caminhos nas águas para por essa psicologia da brancura em xeque. Alimentar Exú é evidenciar a cultura brasileira enquanto cultura negra na diáspora refletida em história, corpo, música, comida, dança e espírito.

Assim, ser negro, ou refletir aquilo que é de uma negritude, se dá para além das marcas do racismo, mas principalmente por formações culturais, produções, e (re)existências plenas em si, e onde o branco, mesmo que desejante de uma pureza ancestral europeia, sendo brasileiro, se constitui enquanto ladino amerindígena, amefricano e caribenho sendo atravessado pelos ancestrais desta terra e seus feitos ainda vivos em nós. A ancestralidade traz muito mais do que um apaixonamento pela beleza, mas o perceber e entender a vida. Isso acontece quando erguemos nossas vozes para entoar o jazz, o blues, o rock, o samba, o funk, o rap... Entre “Era só mais um Silva que a estrela não brilha / Ele era funkeiro / Mas era pai de família”; “Fui no pagode, acabou a comida / Acabou a bebida, acabou a canja / Sobrou pra mim / O bagaço da laranja”; “Gostar da cultura não te faz preto / 'Cê ter dinheiro não te torna branco”; encontramos não só o ouvir, mas o cantar pra conseguir continuar vivendo a vida.

Considerações Finais

De fato, muitas são as encruzilhadas que compõem nossos campos iniciais de tensão: a psicologia e a educação. Mesmo com um início marcado por movimentos opostos, no sentido de uma educação libertária e de uma psicologia crítica, ambos campos

apresentam espaços de encontro, os quais se potencializam em trocas criativas e construtoras de mundos.

Uma educação pautada no antirracismo, capaz de acolher, de promover desvios em sentido da autonomia do ser e do pensar, e principalmente transgredir lógicas de controle e opressão, como as pedagogias de Freire (2018), hooks (2013) e Rufino (2017) encontra solo fértil no campo de uma psicologia crítica e situada. Partindo desses campos, entendemos que a constituição do sujeito, permeada pelo ensino, ora institucionalizado, como em escolas, ora pelo ensino como ação no mundo, não necessariamente institucionalizado, no mundo colonizado, encontra em seu caminho feitiços e quebrantos. Esses agentes, aliançados com lógicas normativas de controle, desencantam corpos gerando morte e apagamento. O não-estatuto se filia aos agentes de encanto do mundo, apostando numa (re)invenção criativa de nós, como seres no mundo, mais especificamente, como brasileiros, negros, corpos ladinos amefricanos/ameríndigenas/caribenhos que encarnam em si uma encruzilhada de fatores, como corpos-encruzilhadas que refletem a imagem-força-perceptual.

O resgate da herança ladina ameríndigena e africana figura então enquanto uma estratégia no combate ao racismo no Brasil, visto que convoca a valorização da cultura de não apenas pessoas negras, pardas e indígenas, mas de todo o povo brasileiro a partir do reconhecimento de sua ladinidade. O espelho de Oxum, a educação implicada que compreende as causas de seu chão, a psicologia crítica e o não-estatuto, todos esses dispositivos se aliam sobre essa perspectiva, no sentido de produzir-com um protagonismo dos esfarrapados, marginalizados, *outrados*. Não se trata aqui de produzirmos “novos olhares”, uma vez que, apoiados em Oyěwùmí (2021) concebemos o foco nesta perspectiva como a prolongação de lógicas eurocentradas, mas sim da (re)criação de nosso próprio corpo ladino, expandindo a vida pela percepção do corpo no mundo a partir de outros lugares.

Quando criticamos o papel da Educação e da Psicologia na manutenção do estatuto do corpo, criticamos também o

posicionamento dos profissionais da área. Não dá para desvincular quem se é do lugar onde se trabalha, Psicologia e Educação são construídas através de sujeitos e, se esses sujeitos não se percebem enquanto ser único ou como o outro, não haverá transgressão nessas áreas. Como você educa uma criança negra ou indígena? Como você atende, na clínica ou no campo das políticas públicas, de forma mais ampla, uma pessoa negra ou indígena? Uma pessoa LGBTQIAPN+? Uma pessoa com deficiência? Você racializa essa pessoa branca que se apresenta na sua escola ou no seu consultório?

Se você não traz uma escuta, uma percepção que leva em consideração os atravessamentos sociais e histórico-culturais, nos parece haver uma atuação antiética, violenta e racista – seja por ainda não conseguir ter saído do ideal da imagem de Narciso ou por estar muito confortável em seu lugar de privilégio. Enquanto isso, nosso povo está morrendo. Provocamos você, leitor, a pensar que lugar é esse que você ocupa dentro do Brasil a partir do seu corpo, mas também que caminhos você pode construir fora de seus privilégios ou subjugação que a colonialidade estabelece. Propomos o estatuto pra não morrer, já que nos encontramos cansados de erguer nossas vozes o tempo todo, mas não sermos percebidos por nossos colegas, sobretudo os brancos. Talvez alguns adjetivam esse texto como algo lindo, pra gente dói, sangra, rasga - mas também nos acolhe, nos aquilomba, nos faz pertencer e isso é poder viver.

Nós não andamos sós.

Ora yê yê ô.

Odoci Yaba.

Laroyê Exu.

Referências

ALVES, R.; SOUZA, M. de. **Pinóquio às Avessas**. Campinas: Verus Editora/Mauricio de Sousa Editora, 2010.

ANTUNES DOS SANTOS, J. L. C. O Pretuguês e a internacionalização da língua e da cultura brasileira - Afinal, que língua queremos internacionalizar? **Cadernos de Linguística**, [S.l.], v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/371>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Piseagrama: UBU, 2023.

BISPO DOS SANTOS, A. Nêgo Bispo questiona, em carta ao Fórum Social Mundial, valores da civilização. **Redação Diálogos do Sul**. Disponível em <https://observatoriosc.org.br/nego-bispo-questiona-em-carta-ao-forum-social-mundial-valores-da-civilizacao/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CARNEIRO, A. S. Raça, classe e identidade nacional. **Thoth – Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes**, Brasília, n. 2, p. 1-299, maio/ago. 1997.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. Educação ‘bancária’ e educação libertadora *In*: Patto, M. H. de S. (org.). **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GLISSANT, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. 1 ed. Juiz de Fora: UFRJ, 2005.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Ensaio, Intervenções e Diálogos. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, [S.l.] v. 18 n. 2, nov. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200014>.

HOOKS, b. Paulo Freire *In*: HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOREIRA, M. de C. Entre utopias e esperanças: a atualidade de Paulo Freire para adiar o fim do mundo. *Ensino, Saúde e Ambiente, [S.l.]*, v. 14, n. esp, 177-188. <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14ies.p.a51849>.

MOREIRA, M. de C. **Sobreviver nunca foi nosso destino**: quando um analisador potencializa outros olhares e práticas na intersecção entre a psicologia e a educação. *Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais, [S. l.]*, v. 1, n. Especial, p. 96–117, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53282/sulsul.v1iEspecial.827>

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEGRÃO, L. N. Umbanda: entre a cruz e a encruzilhada. **Tempo Social**. São Paulo: v. 5, n. 1-2, p. 113-122. jan./dez. 1994. <https://doi.org/10.1590/ts.v5i1/2.84951>

NOGUEIRA, I. B. **A cor do inconsciente**: significações do corpo negro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. De. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 71–79, abr. 2000.**

RUFINO, L. R. J. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SALVADOR, L. DE NARCISO A YEMANJÁ O ESPELHO DO MAR. *In*: Memória ABRACE XVI - **Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais...Uberlândia (MG) UFU, 2017. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/ixcongressoabrace/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SANTOS, A. de O.; OLIVEIRA, L. R. de. A Metodologia do Espelho de Oxum na Psicologia. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 16, n. edição especial, set. 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1625>. Acesso em: 25 jul. 2024.

“ROTAS DE DESTRUIÇÃO PARA CAMINHOS POSSÍVEIS” REFLEXÕES SOBRE O TEMA ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Paulo Vitor Palma Navasconi¹

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa trienal cujo título é *O tema étnico-racial na Psicologia Clínica nos cursos de Psicologia das Universidades Públicas Paulistas*, no qual está sendo realizada uma investigação detalhada sobre o modo como a questão étnico-racial é incluída nos cursos de Psicologia das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo, em especial na Psicologia Clínica. Uma vez que, em meu doutorado, pude constatar que a maioria das pessoas, profissionais em Psicologia formadas no Estado de São Paulo e no país, tem se silenciado sobre a questão étnico-racial, pois, por muito tempo, a formação da/o/psicóloga/o/ue brasileiro se caracterizou pela importação e adoção de teorias e métodos advindos de contextos relativamente distantes e frutos de realidades distintas daquelas que nosso país, em sua trajetória histórica, enfrentou e sobre as quais foi construído enquanto nação.

A atuação da/o/psicóloga/o/ue permeia diversos setores e se insere, socialmente e historicamente, em diversas questões e lutas da nossa sociedade. O caso das relações étnico-raciais, aparentemente, margeia ou se exclui do entendimento da maior parte destes/as profissionais. Desse modo, a compreensão do sofrimento gerado pelos efeitos psicossociais do racismo tem sido escamoteada por uma tendência “psicologizante” que insiste em atribuir a etiologia deste sofrimento à autoestima ou a problemas

¹ Doutor em Psicologia. Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: paulo.navasconi@unesp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6330-5835>.

psíquicos, se abstendo de uma visão aprofundada acerca dos determinantes sociais que configuram esse sofrimento.

Quando o/a psicólogo/a considera o ser humano como a fonte única de seu próprio sofrimento ou considera esse sofrimento parte inerente de sua existência, com o qual se deve aprender a conviver, não dá o devido peso aos processos e o meio social na criação de modos de ser, existir, pensar, agir, enfim, das subjetividades (Navasconi, 2022). Reforçando a noção de que os sofrimentos marcados pelos efeitos psicossociais do racismo são de ordem individual e moral, portanto, devem ser superados por meio de elaborações do sujeito. Esta forma de encarar o fenômeno, reduzindo ao indivíduo algo produzido no coletivo, pode ser alienante e dificulta a mobilização em direção a transformações pessoais e sociais.

Portanto, para a construção deste trabalho entende-se a constituição da subjetividade como sendo um fenômeno que é permeada, e atravessada pela complexidade dos processos psicossociais, ou seja, a partir das minhas experiências enquanto docente e pesquisador busco compreender os atores sociais em seu cotidiano, que é configurado e estruturado a partir de dimensões sociais, subjetivas, culturais, econômicas, étnico-raciais, dentre outras múltiplas dimensões.

Sendo assim, compreendendo a subjetividade como um fenômeno singular-particular, mas também permeada por dimensões éticas, estéticas e sociais, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação em Psicologia, sobretudo, no contexto da Psicologia Clínica e suas interfaces com os estudos das relações raciais, bem como, analisar: *“De que modo a formação dos cursos de Psicologia das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo colaboraram com a formulação de um conhecimento predominantemente branco e de que modo tem possibilitado alternativas a ele?”* Uma vez que a Psicologia no Brasil tem reservado um espaço de pouco significado ao estudo desse fenômeno que toca à vida de mais de 92 milhões de cidadãos brasileiros pretos e pardos. E a reserva deste pouco espaço tem nome: negligência histórica e pactuação de

uma ciência que se estruturou, inicialmente, pelos princípios da lógica do racismo estrutural e institucional.

Historicamente, a Psicologia no Brasil foi moldada por paradigmas eurocêtricos, que priorizaram experiências e teorias desenvolvidas em contextos europeus e estadunidenses, sem levar em consideração as particularidades das vivências das populações negras e pardas no Brasil. Esse enfoque limitado ignorou as especificidades culturais, sociais e históricas que influenciam a subjetividade de corpos negros. Schucman, Nunes e Costa (2015) afirmam que a Psicologia deveria ser uma das áreas do conhecimento alicerce para se pensar e enfrentar o racismo contra o negro, já que ele (o racismo) é uma modalidade de violência de desigualdade política e, como tal, é (ou pode ser) promotor de persistente sofrimento psíquico vivido por e entre a população negra. Apesar de mais de um século de luta contra a discriminação racial, verifica-se que, lentamente, apenas nas últimas décadas, a Psicologia passou a produzir aportes sobre a intersecção relações raciais e Psicologia, isto é, uma psicologia visando o enfrentamento ao racismo. Deste modo, nas grades curriculares das faculdades de psicologia brasileiras, raramente encontramos menções ao tema da raça e do racismo em disciplinas obrigatórias, sendo possível observá-las apenas em disciplinas optativas e eletivas (Navasconi, 2022).

Nesse sentido, aproximar-se das formas de atuação dos psicólogos, vigentes hoje, sobre as relações étnico-raciais, pode revelar algo sobre a formação e as possíveis necessidades de transformação. Haja vista que, por décadas, a Psicologia como ciência e como profissão, de certo modo, desconsiderou questões relacionadas aos marcadores raciais favorecendo para a construção e manutenção de um conhecimento branco-ocidental marcado por um conhecimento universal, oriundo das particularidades branco-europeias que toma o local como global. Dessa maneira, parece-me preciso que psicólogas/os/es e pesquisadores/as se indaguem sobre a necessidade da construção de uma Psicologia que contribui de modo efetivo com a luta antirracista nas diferentes dimensões

teóricas, metodológicas e técnicas. Em outras palavras, de modo que pensar um projeto de nação que desconsidere a centralidade da questão racial e, conseqüentemente, a intersecção de raça, classe e gênero tende a favorecer a construção de um modelo de sociedade racista e genocida.

Mas, por que pensar Psicologia Clínica e Relações Étnico-Raciais?

Este estudo oferece a possibilidade de investigar a construção de novos sentidos na formação em Psicologia na sociedade contemporânea brasileira, relacionados, mais especificamente, à formação em Psicologia Clínica e relações raciais e a possibilidade de tensionamentos nas formas de compreensão do fenômeno do racismo e seus atravessamentos na Psicologia Clínica.

Haja vista que, com frequência, o Estado induz a maximização da condição de vulnerabilidade e precariedade frente aos corpos negros expondo a população negra à violência, a doenças, pobreza, fome e à morte, com mínimas proteções. Logo, essa ação repercute nas ações desenvolvidas nas mais diversas áreas da educação, saúde e assistência; nesse sentido, é mais do que necessário entendermos que essa condição não diz respeito à natureza ou essência da população negra, mas sim refere-se a uma condição construída socialmente por diversos dispositivos e aparelhos ideológicos. Assim, a naturalização da condição de precariedade de pessoas negras não diz respeito a uma questão inata, mas sim a uma condição social.

Por exemplo, embora o direito à saúde seja garantido pela Constituição Federal brasileira (acesso universal e equânime aos serviços de saúde), negros e brancos têm tido experiências desiguais no que diz respeito ao nascimento, à vida, ao tratamento de agravos em saúde e às causas de óbito. Dentre as causas de morte dos homens negros, destacam-se os óbitos por transtornos mentais (principalmente uso abusivo de álcool e outras drogas), doenças infecciosas e parasitárias (tuberculose e HIV/Aids) e causas externas (homicídio) (Batista; Escuder; Pereira, 2004).

Mulheres negras têm menor chance de fazer consultas ginecológicas e consultas pré-natal e de receber as informações necessárias sobre o parto. Também apresentam maior probabilidade de ter o primeiro filho antes dos 16 anos de idade e maior índice de mortalidade materna em relação às mães brancas (Lopes, 2005). Além disso, a desigualdade de tratamento produz efeitos na integridade psíquica dos negros trabalhadores. Situações como piadas, apelidos, xingamentos e atribuição de cargas desiguais de trabalho, geram danos que repercutem na saúde física e mental desses trabalhadores.

O impacto das condições de vida e trabalho na saúde da população negra foi investigado por Souza (2004) na tentativa de explicar alguns indicadores de saúde que diferenciam negros de brancos como, por exemplo, maior morbidade e mortalidade dos negros por doença mental. A autora considera que a situação vivenciada no ambiente de trabalho pela pessoa de pele negra provoca “dano psíquico” e indica que uma das situações mais comuns são as cenas de assédio moral – conceituado como “todo comportamento abusivo (gesto, palavra e atitude) que ameaça, por sua repetição, a integridade física ou psíquica de uma pessoa, degradando o ambiente de trabalho” (Souza, 2004, p. 8).

Portanto, combater o racismo está diretamente relacionado ao acolhimento e humanização da assistência, temas caros à atuação das pessoas profissionais da Psicologia. Haja vista que, raça e racismo, trata-se de um fator determinante das desigualdades e violação de direitos no Brasil, que produz humilhação social e sofrimento psíquico, além de justificativas naturalizantes das injustiças sociais.

Com isto, justifica-se ser imprescindível analisar a contribuição da Psicologia Clínica frente à questão, de modo que a psicologia como ciência e profissão tem um papel decisivo para superação dos efeitos psicossociais do racismo no Brasil.

Para além de explicitar a importância científica e acadêmica, também se faz necessário apontar a relevância social; afinal para que a discussão se amplie é fundamental compreender que estamos

em um lugar de tratamento diferente e é preciso reconhecer o racismo. Uma vez que a consolidação dos marcos regulatórios e políticas de promoção da igualdade étnico-racial depende do conhecimento produzido sobre os condicionantes e a dinâmica de funcionamento dos comportamentos e modos de produção de subjetividades que sustentam e perpetuam o preconceito, a discriminação e o racismo, assim como da formação de profissionais qualificados para atuar na desinstrumentalização desses processos na vida cotidiana, pois de nada valem leis e políticas se as relações intersubjetivas entre indivíduos e grupos no país continuarem reproduzindo modos de pensar e viver a alteridade do período colonial e pós abolição.

Neste contexto, as produções de pesquisas científicas são marcadas pelos elementos subjetivos, históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos, ou seja, não há como produzir e construir saberes e conhecimentos que sejam independentes do complexo fenômeno humano de nós mesmos. Pensar a produção de conhecimento, bem como os métodos e os recursos metodológicos requer repensar o que nomeamos, por óbvio, científico, regra, correto, verdade e dentre outros adjetivos.

Assim como Mayorga (2013) acredito que pesquisar determinados temas, sobretudo, temas que são e foram apagados, invisibilizados e desqualificados é um grande desafio para a pesquisa, pois ao explicitar e dialogar com realidades e experiências, muitas vezes não reconhecidas, ou reconhecidas de forma subalterna, bem como duvidar e indagar as lógicas de naturalização é um processo árduo; logo, é importante estar aberto para desconstruir e repensar caminhos naturalizados, ou seja, verdades absolutas.

Posto que, historicamente, a hegemonia da ciência ocidental, branca, estadunidense e europeia transformou o conhecimento em uma única forma de saber que passou a ser válido e legítimo, e consequentemente, passou a desqualificar e desconsiderar outras formas de saberes, produzindo a imposição de um saber único, isto é, de uma verdade única pautada na monolatria epistemológica.

Nessa direção, outras perspectivas filosóficas e epistemológicas começaram a interrogar a ciência hegemônica, bem como o sistema científico europeu colonial que, até então, era definido, apresentado e, de certa forma imposto (Alcoff, 2016).

O tema étnico-racial na sociedade brasileira

As discussões e teorias sobre a diversidade humana, e, conseqüentemente, sobre raças na cultura ocidental emergiram como resultado dos grandes fluxos migratórios ligados ao processo de colonização no século XVI, a Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX e as grandes guerras no século XX. Foi no encontro entre as diferentes civilizações que surgiu a necessidade de classificar e definir o que era e quem era a humanidade (Schucman, 2014). Sendo assim, a ideia de raça é uma das explicações encontradas pela humanidade para classificar, hierarquizar, violentar e colonizar os grupos humanos.

A partir da segunda metade do século XIX até a primeira Guerra Mundial que o termo “raça” ganhou destaque inserido em um projeto de diferenciação de povos, nações e culturas. No entanto, entender o fenômeno do racismo não é uma tarefa simples, logo passa ser fundamental entendê-lo dentro de um espaço temporal, histórico e social, pois este fenômeno se configura a partir do surgimento da categoria “raça” na modernidade, tornando-se assim, uma ideologia necessária para justificar o processo de escravidão dos povos africanos, a colonização e a expansão do capitalismo, bem com a ideia de pureza racial (Schucman, 2014).

O conceito de “raça” é compreendido aqui conforme o de “raça social” teorizado por Guimarães (1999, p. 153), no qual não se trata de um dado biológico, mas de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”. Neste sentido, raça se caracteriza por ser um operador social que produziu e produz diversos efeitos, sendo usada para agregar indivíduos e grupos que compartilham certos aspectos

físicos observáveis, e ajuda a determinar uma atitude negativa frente a eles.

O conceito de raça utilizado neste trabalho, bem como utilizado pelos estudos raciais e pelos movimentos negros, nada tem de biológico, ou seja, segundo Munanga (2003, p. 7), é um conceito “carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. Sendo assim, sabe-se que, biologicamente, o conceito de raça se encontra invalidado, entretanto, no campo semântico, tal conceito produz inúmeros efeitos na estrutura global da sociedade.

Portanto, pode-se afirmar que racismo diz respeito a uma ideologia essencialista, isto é, a partir da ideia de uma divisão da humanidade em grandes grupos, pautando-se em características físicas e hereditárias, passaria a ser possível produzir uma escala de valores desiguais. Sobretudo, a pessoa racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça, no imaginário do racista, não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos, mas, sim, um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que essa pessoa considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ela pertence.

Assim como pontua Munanga (2003), falar de racismo é, conseqüentemente, falar de um problema estrutural, ou seja, que envolve diferentes facetas da sociedade e que perpassa diferentes questões sociais, econômicas, psicológicas, culturais, biológicas, políticas, de gênero e de classe. Todavia, racismo nasce quando se faz intervir caracteres biológicos e/ou culturais como justificativa de tal ou tal comportamento. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Exemplo disso é o efeito social que um saber científico produz nas relações sociais e, conseqüentemente, nos modos de subjetivação.

Deste modo, a partir dessas premissas, é fundamental entendermos que o fenômeno do racismo no Brasil se caracteriza por suas particularidades e especificidades, de modo que o racismo no Brasil, em maior ou menor grau, se configura por ser velado e sutil (Schucman, 2014; Kon; Abud).

A Psicologia e o tema étnico-racial

A Psicologia que temos hoje segue atravessada pelo racismo e que, em um passado não distante, contribuiu com a perpetuação das desigualdades de raça. Não podemos esquecer que foi no contexto científico do final do século XIX e início do século XX que os “homens de ciência” ajudaram a produzir as pseudoteorias raciais que, naquele momento, atestavam a existência de uma suposta inferioridade e superioridade racial. A ciência serviu, naquele momento, como um instrumento de dominação, discriminação e racismo e a universidade foi o principal espaço de divulgação dessas ideias e práticas.

Enquanto ciência, a psicologia desde seu início no Brasil interessou-se pelo tema das relações étnico-raciais. Nomes como Raul Briquet (1887-1953), Arthur Ramos (1903-1949), Donald Pierson (1900-1995), Virginia Leone Bicudo (1915-2003), Anieli Ginsberg (1902-1986) e Dante Moreira Leite (1927-1976), estão entre os principais estudiosos das relações raciais no período de 1930 a 1950, ao mesmo tempo em que são responsáveis pelos primeiros cursos de psicologia social no país (Bonfim, 2004).

Com a ditadura militar, o tema relações raciais se torna questão de segurança nacional e ocorre um período de estagnação na produção de conhecimento, em psicologia, retomado somente após a abertura política. Nas décadas de 1980 e 1990, a investigação do tema ganha novo fôlego com os estudos sobre ideal de branqueamento e branquitude, de Neusa Santos, Iray Carone, Maria Aparecida Bento e Edith Pizza.

Neste período, a discussão do “legado social do branqueamento” e seus efeitos psicológicos sobre a identidade étnico-racial da pessoa de cor, de pele negra, são retomados de maneira crítica, ao mesmo tempo em que se reflete sobre a identidade étnico-racial da pessoa de cor, de pele branca, denominada de branquitude (Santos; Schucman; Martins, 2012).

Enquanto profissão, os primeiros cursos de graduação em psicologia no Brasil surgiram na década de 1950, na PUC-RJ, no ano

1953, seguido pelo da USP, em 1958. Em 1962 com a Lei 4.119, a psicologia se torna oficialmente profissão no país. O Conselho Federal de Psicologia é criado em 1971, sendo uma autarquia pública ligada ao Ministério do Trabalho, com as atribuições de orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão. A partir da década de 1980, ocorre forte direcionamento da categoria de psicólogos para os setores públicos de saúde, educação, assistência social, tribunais de justiça, entre outros. Isso se dá como fator correlacionado a acontecimentos políticos e econômicos de dimensão nacional desenrolados nas décadas de 1970 e 1980. O aumento da desigualdade social e do desemprego, o crescimento desordenado dos centros urbanos, a dívida externa e a dívida pública foram fatores que forçaram muitos psicólogos a lidar com a realidade enfrentada pela população mais carente do país (Dimenstein, 2001).

Ao adentrar os setores públicos, a classe de psicólogos/as se depara com o distanciamento existente entre sua formação e seu compromisso profissional e social. Os atendimentos em estabelecimentos públicos de saúde e educação, por exemplo, trouxeram uma nova clientela, com demandas e condições econômicas, socioculturais e trabalhistas desafiadoras ao arsenal teórico da psicologia clássica. A conquista de espaço em hospitais, escolas, penitenciárias, tribunais de justiça, empresas, garantiu a mudança de status dos psicólogos em relação à amplitude de sua função e trouxe a necessidade de renovação e mais preparo desses profissionais.

Sendo assim, é perceptível que a Psicologia tem despertado interesse sobre a questão do racismo e das práticas ligadas ao preconceito e discriminação. No entanto, a psicologia brasileira ainda possui uma grande lacuna na discussão acerca das relações raciais (Navasconi, 2022). Tal percepção aponta para o desafio que é a abordagem desta questão em um país que ainda nega a sua ideologia racista associada a uma psicologia majoritariamente importada em suas bases teóricas.

A formação das pessoas psicólogas e as questões étnico-raciais

Em que medida a presença ou ausência do tema das relações raciais na formação acadêmica impactam a prática profissional de psicólogas/os/ues negras/os/es e não negros/as/es? Quais ações na formação podem ser adotadas com vistas a sensibilizar uma profissão de maioria branca e que invisibiliza discussões relativas às relações étnico-raciais, relações de poder e o sofrimento psíquico oriundo do racismo?

Mesmo quando a Psicologia se propõe, ou se propôs a criticar o seu próprio campo teórico, epistemológico, metodológico e prático, não raro o desencontro com a temática étnico-racial se fez presente. “Tal como podemos ver nos movimentos que instituem o campo da psicologia escolar crítica e da psicologia clínica e institucional” (Oliveira; Balieiro; Santos, 2020, p. 97).

Portanto, algumas práticas revestidas de neutralidade e até mesmo de criticidade, muitas vezes, ainda perpetuam a discriminação que se estende há séculos. Principalmente quando pensamos nas crianças e adolescentes negras e negros/es 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 eram – e para muitos profissionais ainda são – exclusivas da população negra (Espinha, 2017).

Haja vista que, há segmentos da Psicologia que continuam corroborando e produzindo lógicas do cuidado assentados no cis-tema² colonial racista, bem como afirma Patto (2006, p. 15) há ainda uma concepção naturalista de indivíduo, ou seja, a “[...] crença de que pobres e não-brancos são inferiores intelectual e moralmente permanece”.

² No decorrer deste projeto utilizo o termo “cistema” ao invés de sistema como forma de apontar que a cisnormatividade constitui um eixo de naturalização dos modos de organização e regulação do gênero que é atravessado e regulado pelos marcadores de raça e classe que se encontram imerso nas relações de poder e saber, determinando e validando certos corpos e narrativas em detrimento de outras.

Sendo assim, pode-se afirmar que desconsiderar temas como racismo, desigualdade e exclusão, é perpetuar a violência contra quem sofre. E, se tais violências no Brasil são estruturais, as discussões a respeito delas necessitam ser centrais na formação em Psicologia, é mais do que preciso descolonizar esse e tantos outros saberes. E aqui cabe pontuar que descolonizar exige que formemos, conceitualmente, politicamente, epistemologicamente, subjetivamente os psicólogas/os/ues que estão nos campos de atuações, que, também colonizados, vivem o adoecimento da impossibilidade de ser, e acabam por reforçar a cultura assimilada (Oliveira; Balieiro; Santos, 2020). Contudo, a descolonização é um processo lento, mas é um movimento que não necessariamente será feito de maneira amigável (Fanon, 1968). É preciso continuarmos caminhando e lutando para produção de desordens produtivas, pois, os projetos são escritos por pessoas, que lançam mão de visões de mundo, teorias e concepções que as impregnam. Faz-se história com isso.

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. Portanto, mais do que urgente, é preciso sair da Grande Noite³. Sair da grande noite, também é sair da neutralidade que a ordenança cobra. 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.

Uma vez que, a atuação da/o psicóloga/o se insere, historicamente, em diversas questões e lutas da nossa sociedade, o caso das relações étnico-raciais, aparentemente, margeia ou se exclui do entendimento da maior parte destes profissionais. Desse modo, a compreensão do sofrimento gerado pelos efeitos psicossociais do racismo tem sido escamoteada por uma tendência “psicologizante” que insiste em atribuir a etiologia deste sofrimento à autoestima ou a problemas psíquicos, se abstendo de

³ Mbembe (2014/2019), em uma obra chamada *Sair da Grande Noite – ensaios sobre a África Descolonizada*.

uma visão aprofundada acerca dos determinantes sociais que configuram esse sofrimento.

Quando a/o psicóloga/o considera o ser humano como a fonte única de seu próprio sofrimento ou considera esse sofrimento parte inerente de sua existência, com o qual se deve aprender a conviver, ela/e não dá o devido peso aos processos e ao meio social na criação de modos de ser, existir, pensar, agir, enfim, das subjetividades (Navasconi, 2022). Reforçando a noção de que os sofrimentos marcados pelos efeitos psicossociais do racismo são de ordem individual, portanto, devem ser superados por meio de elaborações do sujeito. Esta forma de encarar o fenômeno, reduzindo ao indivíduo algo produzido no coletivo, pode ser alienante e dificultar a mobilização em direção a transformações pessoais e sociais.

A longa história de colonização e escravização, no Brasil e na América Latina, precisa ser tomada em consideração pela psicologia, enquanto ciência e profissão, como o contexto social que alimentou e ainda influi sobre os mecanismos ideológicos e psicossociais que mantêm a opressão e o racismo. Para Martin-Baró (1986/2009), por exemplo, uma psicologia latino-americana que resolvesse o problema de sua falta de relevância social seria aquela capaz de desenvolver um conhecimento que pudesse ajudar o processo de libertação dos diversos grupos oprimidos ao longo da história do continente.

O autor nos convida a pensar e refletir sobre a necessidade da produção de um conhecimento e de uma atuação, em Psicologia, capazes de oferecer repostas e contribuições para lidar com os problemas da região e superar a alienação de seus povos.

Como dito anteriormente, para Munanga (2002), o tema das relações raciais configura-se como objeto de estudo multidisciplinar, cabendo a cada disciplina fornecer sua contribuição de forma a completar o conhecimento sobre o tema. Para o autor, a psicologia deveria se dedicar mais ao estudo das relações raciais no Brasil, investigando, por exemplo, o racismo e auxiliando as demais disciplinas na compreensão dos efeitos psicossociais desse fenômeno.

Segundo Araújo (2002), as relações raciais são uma questão central para o país desde a chegada dos portugueses. O autor coloca algumas perguntas importantes sobre formação do psicólogo e as relações raciais no Brasil:

Por que existe um pequeno número de psicólogos negros? Como funcionam as instituições de formação profissional de psicologia? São abertos espaços em Congressos e Seminários para a discussão de questões que dizem respeito aos afrodescendentes? São oferecidas supervisões - e outras formas de preparação profissional de um psicólogo - a preços acessíveis, que possibilitem o acesso da população menos privilegiada socioeconomicamente, que é reconhecidamente negra? E as clínicas sociais? São suficientes para o atendimento psicoterapêutico de toda a população afrodescendente que dela necessita? (Araújo, 2002, p. 27).

Araújo (2002) e Munanga (2002) defendem uma maior dedicação da psicologia ao tema das relações étnico-raciais. Isso nos remete, diretamente, à formação da/o/e psicóloga/o/ue, como momento privilegiado de construção de saberes e de apresentação de teorias e possibilidades de intervenção a respeito das mais diversas problemáticas. Pois a distribuição e frequência dos temas tratados na graduação podem ilustrar a relevância que será dada a esses temas, posteriormente, pelos psicólogos formados.

Nesse sentido, aproximar-se das formas de atuação dos psicólogos/os/ues, vigentes hoje sobre as relações étnico-raciais, pode revelar algo sobre a formação e as possíveis necessidades de transformação. Nessa mesma direção, é importante desenvolver experiências pedagógicas que favoreçam o diálogo e o aprendizado sobre as relações raciais no âmbito dos cursos de psicologia. Segundo Castelar e Santos (2012), esse trabalho de conscientização/sensibilização de alunas/os de psicologia sobre as relações raciais no país, pode contribuir para o enfrentamento de uma realidade social atravessada por relações historicamente desiguais (de poder e saber), possibilitando um engajamento mais efetivo no enfrentamento dos efeitos psicossociais do racismo pela

psicologia enquanto ciência e profissão, principalmente no âmbito da *Psicologia clínica*.

A Psicologia Clínica e as questões étnico-raciais

De acordo com Teixeira (1997) e Figueiredo (1995), a expressão Psicologia Clínica foi utilizada, pela primeira vez em 1896, por Witmer ao relacionar procedimentos de avaliação empregados com crianças com deficiências. Neste sentido, no século XIX, ocorre a gestação do espaço clínico psicológico e sendo possível afirmar que a Psicologia Clínica estaria relacionada a escuta dos excluídos, do dejetivo e do não-positivo.

Foucault, em *O Nascimento da Clínica* (1977), aponta o início do século XIX como sendo o período em que a clínica médica despontou, afinal, é neste mesmo período em que se evidencia relações discursivas que fabricam a doença e seu tratamento; com isto, o discurso médico passa a receber uma ordenação estabelecida pelos critérios de cientificidade e fundamenta as práticas que organizam a medicina moderna, e, conseqüentemente, o corpo torna-se, assim, motivo de controle disciplinar e tecnológico.

Em 1935, uma declaração do *American Psychological Association* anunciava que a Psicologia Clínica tinha como finalidade:

Definir capacidades e características de comportamento de um indivíduo através de testes de medição, análise e observação e, integrando esses resultados e dados recebidos de exames físicos e histórico social, fornecem sugestões e recomendações, tendo em vista o ajustamento apropriado do indivíduo (Meiras, 1987, p. 186 *apud* Teixeira, 1997, p. 52).

Dessa maneira, entende-se que a definição do que seja Psicologia Clínica não é uma tarefa fácil se, inicialmente, a clínica estava relacionada há um sistema de atenção voltada para o sujeito com foco no tratamento da doença, ou seja, pautando-se no modelo biomédico com ênfase nos processos psicológicos e centrado numa

relação dual na qual o indivíduo é percebido como alguém a-histórico e abstrato, no entanto, hoje, esta definição e compreensão por mais que ainda se faça presente, entende-se não ser a compreensão hegemônica.

Hoje, entende-se a necessidade de se pensar a Psicologia Clínica de maneira contextualizada, refletindo compromisso com a realidade social brasileira e rompendo com perspectivas biologizantes e estigmatizantes. Contudo, é de suma importância apontar que a Psicologia Clínica ainda carrega reflexos de suas práxis e de elementos higienistas pelos quais visa remediar, tratar e curar, bem como se distancia das questões étnico-raciais.

Para tanto vislumbro a importância destas como outras reflexões para que então possamos continuar a romper com o que encontramos nos saberes, nos discursos e livros didáticos que nos apresentam concepções universalistas e eurocêtricas, e que desconsideram, silenciam e matam inúmeras vozes e potencialidades. É preciso reconhecermos que o projeto epistemológico da modernidade é um paradigma que se globalizou, se expandiu e se consolidou a partir do processo genocida de inúmeras culturas, vozes e etnias, resultando na transformação de alteridade em objeto, ou seja, desconhecendo outras vozes e humanidades, atribuindo a elas o processo de objetivação e desumanização.

Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

A respeito do *racismo epistêmico* Grosfoguel (2013) afirma que é um dos racismos mais invisibilizados no sistema-mundo capitalista, patriarcal, moderno e colonial, posto que, o racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais

(que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”.

Portanto, o racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores em relação aos conhecimentos ocidentais, resultando então na desqualificação, desvalorização, negação e no ocultamento das inúmeras contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural, por exemplo. Sendo assim, a esses processos denominamos *epistemicídio* (Carneiro, 2005), *episteme* nos remete a ideia de conhecimento ou estudo do conhecimento, por sua vez *cídio* exprime a ideia de morte ou extermínio, logo epistemicídio pode ser entendido como assassinato do conhecimento de algo e, por conseguinte, assassinato e/ou ocultamento do conhecimento produzido por determinada população.

Eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho porque eram sustentados por práticas sociais e povos estranhos. O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar e marginalizar diversas populações e saberes (Santos, 1996, p. 104).

Nesta perspectiva, verificamos a produção da *monocultura do saber e do rigor*, o qual se baseia na negação de outras formas de se produzir conhecimento (epistemicídio). De modo que se apagam inúmeras histórias, vozes e lutas, uma vez que, naturaliza a ideia de que a cultura teria um sentido, uma direção e uma dinâmica, ou seja, parte do pressuposto que este processo foi construído linearmente e de forma pacífica; no entanto, a violência e a exploração foram o meio e o fim para manter o sistema colonial, em outras palavras, a violência se torna chave analítica na elaboração de suas argumentações acerca do colonialismo e epistemicídio. Não existe um sistema colonial que não seja violento e que tenha as suas relações coloniais mediadas principalmente pela violência do colono.

Sendo assim, diante deste cenário realizo diversos questionamentos visualizando possíveis caminhos que pretendo percorrer no desenvolvimento deste projeto, isto é; se algumas subjetividades foram construídas sob e pelo viés do colonizador quais seriam os desdobramentos no contexto científico? Há desdobramentos? Se sim, quais são? De que modo essas subjetividades (negras) foram e são representadas no contexto científico no âmbito do saber psicológico? Os corpos negros são objetos das pesquisas científicas? Se sim, de quais pesquisas? De que modo aparecem esses corpos? Como e onde estão as discussões das relações raciais nas grades curriculares da Psicologia Clínica? Em quais ementas e disciplinas? Quais autores e autoras são acionados/as para discutir as relações raciais e Psicologia Clínica? De que modo a questão étnico-racial tem participado do discurso e da prática científica da Psicologia Brasileira, sobretudo, no campo da Psicologia Clínica?

De acordo com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, os cursos de Graduação em Psicologia contemplam uma formação ampla da/o/e psicóloga/o/ue, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação. Neste sentido, em planos de diversidade esta aparece nos currículos e nas práticas de que modo?

Como forma de ilustração, apresento brevemente uma discussão que realizo em uma pesquisa intitulada “Os nossos passos vêm de longe”: a contribuição de 4 autoras negras para psicologia brasileira antirracista, além de discutir a contribuição teórica de Virgínia Leone Bicudo, Neusa Santos Souza, Isildinha Batista Nogueira, e Maria Aparecida Silva Bento no campo da Psicologia, e refletir sobre o modo como uma política de circulação dos conhecimentos científicos age de modo a resistir a essas contribuições eu faço uso de uma análise quantitativa para exemplificar e demarcar o apagamento e a perpetuação da política do epistemicídio e do esquecimento.

Analiso os 10 cursos mais bem avaliados pelo Ranking Universitário Folha (RUF) que é uma avaliação anual do ensino superior do Brasil feito pela Folha de S. Paulo desde 2012. No ranking de universidades estão classificadas as 195 universidades brasileiras, públicas e privadas, a partir de cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado. No ano de 2019 os 10 cursos mais bem avaliados em Psicologia foram:

Tabela 1 – Ranking de Cursos de Graduação

	Ranking de cursos de graduação
1º	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
2º	UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
3º	UNB – Universidade de Brasília
4º	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
5º	PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
6º	USP – Universidade de São Paulo
7º	UFF – Universidade Federal Fluminense
8º	PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
9º	UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
10º	UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: RUF, 2020.

Das 10 universidades listadas pela RUF (2019), tive acesso ao Projeto Pedagógico do curso de Psicologia de 09 universidades (apenas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul não foi possível acessá-lo), bem como as ementas das disciplinas. Com acesso a estes materiais passei a investigar minuciosamente a seguinte questão: Quais disciplinas trabalham com as questões étnico-raciais? Quais são as referências utilizadas?

Através destas perguntas passamos a buscar nas ementas, objetivos e referências as seguintes palavras-chave: Racismo, Racial, Raça, Etnia, Negritude, Negro/a, Cor, Relações Raciais, Relações étnico-raciais, Étnico-racial, Escravização e afrodescendentes.

Pude observar que a temática das relações raciais nas disciplinas de Psicologia se fez presente mais em disciplinas eletivas/optativas, em comparação com as disciplinas obrigatórias. Em relação às obras das autoras Virgínia Leone Bicudo, Neusa

Santos Souza, Isildinha Baptista Nogueira e Maria Aparecida Silva Bento, nenhuma delas se encontra presente nos documentos verificados entre os 10 principais cursos de Psicologia. Só o racismo pode explicar o fato de que as melhores universidades do País não implantem nas ementas das disciplinas o assunto das relações étnico-raciais.

Apesar de não ter relações étnico-raciais, apesar de não estudarem os problemas que atravessam os corpos negros, apesar de que o sofrimento ético-político é produzido a partir da estrutura social racista, e apesar de não serem temas dessas universidades, elas são boas. Não. Não é apesar. Infelizmente não é isso. É exatamente por conta desta realidade não ser um tema e prioridade das discussões e construções pedagógicas que reforça, e a realimenta uma lógica do saber epistemicida, colonialista e silenciadora no campo dos espaços do saber e poder.

Então, me questiono: Quais são as prioridades desses espaços? Seria apenas a classificação Qualis-Periódicos ou Qualis/CAPES? Como se pensa ensino, pesquisa e extensão sem visualizar e compreender a realidade brasileira, e consequentemente uma Psicologia Brasileira atravessada e constituída pelas relações étnico-raciais?

Tendo como base essa ilustração é que demarco que estes espaços, e sobretudo, a Psicologia acaba elencando critérios, abordagens, conhecimentos e práxis racistas, mas sem que se pareçam racistas. Portanto, isto não é neutralidade. É racismo.

Tenho ciência que esses dados são apenas uma parcela da realidade. Afinal, não necessariamente tudo que se encontra nos documentos oficiais é concretizado nos espaços de salas de aula. Bem como sabemos que o/a docente, muitas vezes, faz uso de outras referências, isto é, além daquelas que encontram-se instituídas em planos de ensino e de aula; logo pode-se demarcar que outros livros, vídeos, artigos científicos, filmes e dentre outros recursos foram e estão sendo utilizados para falar e abordar a temática das relações raciais e psicologia e, neste sentido, talvez as autoras Virgínia, Neusa, Isildinha e Cida Bento encontram-se presentes.

No entanto, a intenção é demarcar o porquê essas e outras intelectuais negras/os/es não estão nas páginas dos documentos oficiais? E quando estão encontram-se nas margens? Como já discutimos é imprescindível entendermos o quanto a colonialidade do poder (Quijano, 2002) se estrutura como uma matriz de inteligibilidade social, cultural e epistemológica, onde se consolidou no desenvolvimento das Ciências Humanas, e sobretudo na Psicologia.

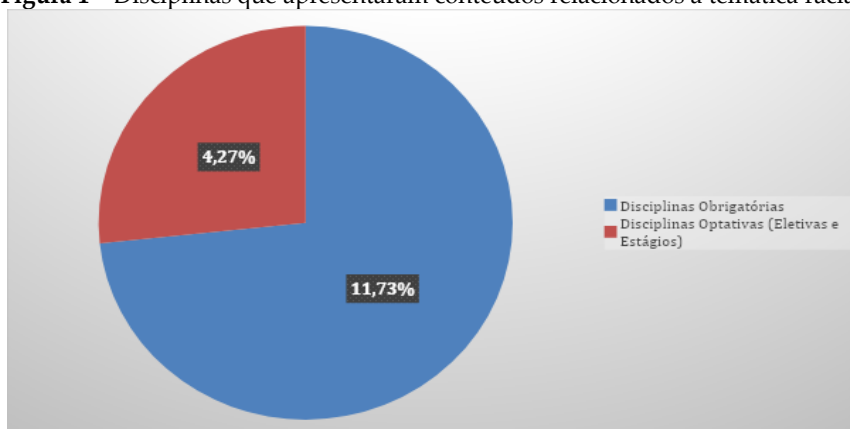
Ainda na perspectiva de ilustração e tornar visível aquilo que existe, mas que por diversas facetas é posto como invisível podemos exemplificar outro caso, em específico um dado referente ao curso de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). O curso de graduação em psicologia surgiu na Universidade de São Paulo por ocasião de sua fundação como uma das cadeiras do curso de Filosofia, na extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), fundada pela missão francesa, em 1934, com a finalidade de ser o polo centralizador das atividades da então recém-criada Universidade de São Paulo. O Instituto de Psicologia foi criado pelo Decreto Estadual 52.326, de 16 de dezembro de 1969, que aprovou a reestruturação da Universidade de São Paulo (USP), a entrar em vigor a partir de 1970, instituindo novas unidades universitárias, principalmente pelo desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLCH), atualmente designada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

Se nos pautarmos apenas pelos Planos de Ensino das disciplinas apresentadas no Projeto Político-Pedagógico encontraremos apenas 15 disciplinas que apresentam menção a temática das relações raciais em um rol de mais de 50 disciplinas no curso de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) campus São Paulo, contudo, a menção não significa que este item deverá ser trabalhado, abordado e discutido. Do mesmo modo, é possível pontuar que mesmo que não esteja presente nos planos e documentos oficiais, a pessoa docente pode desenvolver e trabalhar tais temáticas em suas aulas. Contudo, a questão que pode ser refletida e discutida é porque sempre quando pensamos

nas questões raciais, sobretudo, nas discussões das relações raciais e psicologia singularizamos e individualizamos um fenômeno que não é individual?

Em outras palavras, não é porque não se encontra nos documentos oficiais a “obrigatoriedade” de ser trabalhado e refletido a temática das relações raciais que iremos então singularizar um tema que por si só não é singular.

Figura 1 – Disciplinas que apresentaram conteúdos relacionados a temática racial



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Tanto a *política de invisibilidade* e o *epistemicídio* atuam para a manutenção da política de apagamento e tradição colonial euro-estadunidense, a fim de promover a manutenção do poder e a legitimação de um único grupo social, uma vez que, atribui a si a autoridade da fala e a produção de um único discurso legítimo.

Neste sentido, há uma tendência nos currículos dos cursos de formação em Psicologia serem *monocromáticos* – ou seja – os autores são brancos, a literatura é branca, principalmente homens e eurocêntricos ou estadunidenses. Brancas são as questões estudadas, lidas, discutidas e debatidas. Assim como o público central da maioria dos estudos e pesquisas. Mas se mais da metade da população brasileira não é branca, há algo de estranho e errado conforme a narrativa colonial nos ensinou, com esses currículos.

Nomes como *Virgínia Bicudo*, *Frantz Fanon*, *Juliano Moreira*, *Virgínia Leone Bicudo*, *Neusa Santos Souza*, *Isildinha Baptista Nogueira*, *Maria Aparecida Silva Bento*, *Lélia González*, *Beatriz Nascimento*, *Abdias do Nascimento*, *Guerreiro Ramos*, *Luisa Bairros*, *Sueli Carneiro*, *Audre Lorde*, *Grada Kilomba*, *Wade Nobles*, foram e são vítimas do epistemicídio, ou seja, a forma da materialização perversa do racismo, no qual exclui, apaga e invisibiliza a produção por/e a respeito de corpos negros.

Repensar os cânones da Psicologia, em especial da Psicologia Clínica e sua estruturação enquanto ciência é mais do que urgente e necessário, haja vista que nos possibilita forjar uma teoria da Psicologia e uma historiografia com diferentes sujeitos que agem no/e sobre o mundo das mais diversas formas a partir das mais distintas cosmovisões.

E, neste ponto, cabe demarcar que a teoria por si só não é libertadora, posto que é necessário exigirmos que ela assim seja conforme pontua hooks (2013). Desta forma, desnaturalizar essa não-presença da população negra nos espaços de produção de conhecimento e trazer à tona suas produções intelectuais/acadêmicas e ainda suas experiências enquanto sujeitos ativos da história é *urgente* para a transformação desse cenário e, sobretudo, para uma democratização efetiva das universidades e do conhecimento. Sendo assim, não é apenas evidenciar o racismo, “mas de um combate às linhas estruturais dos epistemicídios inerentes aos discursos universalistas, porém eurocêntricos dominantes na produção de conhecimento” (Pinn, 2019, p. 149).

Como Conceição Evaristo nos ensina, não apenas com a abstração conceitual, mas com uma ética que a “nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2005/2007, p. 5).

Considerações Finais

Existem partes da nossa história
que parecem tão incompreensíveis.
Irracionais.
Eu penso que não há nada mais traumático do
que lidar com o irracional.
Lidar com o fato de que não se pode aplicar
razão nenhuma à verdade.
Mas no racismo
Não existe
Nenhum consenso
Ao nível da razão
Tudo sobre ele é irracional.
Tudo.
Não há nada que
Eu mais deseje
Do que libertar-me
Desta irracionalidade
(Kilomba, 2019, p. 19).

Grada Kilomba, Frantz Fanon, Isildinha Baptista Nogueira e tantas outras intelectuais negras e negros nos ensinaram que o passado colonial faz parte do nosso presente e, por sua vez, é uma doença que nunca foi tratada adequadamente. É uma história que se repete e que está sempre presente no aqui e agora. Neste sentido, o objetivo deste trabalho talvez seja produzir mais incômodos e indagações do que buscar respostas fechadas, afinal, por mais breve a discussão e os apontamentos, é perceptível que a formação dos cursos de Psicologia, em especial das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo não só colaboraram, como ainda colaboram com a formulação de um conhecimento predominantemente branco, mas de que modo tem possibilitado alternativas a ele?

Talvez a resposta para essa indagação é justamente o que temos visualizado por meio das ações afirmativas, por meio de corpos que sempre estiveram presentes e existentes, mas que foram

alocados nas zonas do não-ser e, conseqüentemente, tiveram como imposição a invisibilização. Com as ações afirmativas, com a resistência do povo preto, e principalmente com a sabedoria e desobediências epistêmicas dos corpos intelectuais negros, temos visto um novo modo de configuração do cuidado, da clínica e também da formação em Psicologia.

Temos muito o que avançar, principalmente em termos de documentos e políticas oficiais. Mas, como aprendi com Kilomba, é preciso colocarmos a história no seu lugar, ou seja, muitas histórias não tiveram a possibilidade de serem contadas, narradas, conhecidas, e até mesmo enterradas. Aqui talvez, seja o ponto onde estamos. Ponto este de retomada do processo de cerimônia e ritualização colocando a história no seu lugar. Assim como tivemos que aprender a produzir novas formas de ritualizações fúnebres por conta da Covid-19, talvez agora também seja o momento de colocarmos a história em seu lugar. Pois temos uma história que não foi definitivamente nomeada, conhecida e enterrada para ter um lugar nos museus, livros, nas galerias, e sobretudo, na educação. Como vimos, isso faz parte da história colonial. Isso foi apagado. Silenciado. Não podemos escapar de nossa história: portanto é mais do que fundamental uma nova luz sobre histórias antigas.

É mais do que necessário que as formações em Psicologia possam não só reconhecer Ivone de Lara, W. E. B. Du Bois, Juliano Moreira e tantos outros nomes, mas sobretudo fazer com que o saber produzido por estes/as intelectuais negros/as/es possa ser compreendido como raízes da práxis de uma Psicologia compromissada politicamente, eticamente e socialmente não só com o enfrentamento a toda e qualquer forma de violência, mas sendo genuinamente antirracista.

Essa é uma questão central. Se nós não escrevermos a nossa história de novo, se não fizermos uma revisão da história, se não criarmos uma narrativa de nossa história, uma nova linguagem e novas imagens, estaremos fadados a repetição.

A barbaridade.
A violência.
A desumanização
A história se repete.
As técnicas de violências se repetem.
E assim, nunca chegaremos ao presente, pois nesta lógica, o presente é uma reação do passado.

Por isso que acredito: é preciso desobedecer. Porque a obediência narra apenas a história dominante em que a minha história não pode ser contada. A questão que se coloca aqui é o que nós faremos então com esses espaços de saberes, sejam eles em nível do saber-pensar ou em níveis arquitetônicos que possuem uma história e que contribuíram para a história da exclusão, violência e apagamento; em que sua maior parte, corpos negros, intelectuais negros e negras não são representados/as/es, lidos e referenciados/as/es? Como é que hoje, isso, hoje, presente. Atual. Atualmente. Hoje, lidamos com uma ciência que glorifica um passado que tem de ser interrompido e não glorificado.

Por isso a desobediência.
Eu ocupo para transformar.
Nós ocupamos para transformar.

Então o novo projeto de ciência e profissão significa um rompimento, ou seja, a destruição com esta tradição e a construção de um novo lugar para a psicologia, bem como a construção de uma nova relação da psicologia com a sociedade. Afinal, acredito e muito na potência da nossa luta, e escrevo mesmo temendo, pois muitas vezes a escrita se transformou em medo. No entanto, para que possamos escapar de tantas construções coloniais é preciso escrever. Neste mundo somos vistos como um corpo que não pode produzir conhecimento. Como um corpo “fora” do lugar. Eu sei que enquanto escrevemos cada palavra escolhida por nós será examinada. Então por que escrevemos? Talvez para este momento teremos que fazê-lo. Afinal, estamos incorporados em uma história

de silêncios impostos, vozes torturadas, línguas interrompidas, idiomas forçados e discursos interrompidos. Nós estamos cercados por espaços brancos onde mal podemos entrar e permanecer mesmo que entremos pelas portas da frente. Então por que escrevemos? Talvez uma possível resposta seja: escrevemos quase como uma obrigação para encontrar a nós mesmos, enquanto escrevemos; nós não somos o “outro”, mas somos a própria voz. Não somos o objeto, mas o sujeito. Tornamos aquele/a/u que descreve e não a que é descrito. Com isto, nos tornamos autor, e a autoridade em nossa própria história.

Nós nos tornamos a oposição absoluta ao que o projeto colonial predeterminou. Por isso, como tantos corpos negros nos ensinaram, nos tornamos e existimos.

Referências

ALCOFF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>.

ARAUJO, F. C. Da cultura ao inconsciente cultural: psicologia e diversidade étnica no Brasil contemporâneo. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 4, p. 24-33, dez. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000400004>.

BATISTA, L. E.; ESCUDER, M. M. L.; PEREIRA, J. C. R. A cor da morte: causas de óbito segundo características de raça/cor no Estado de São Paulo, 1999-2001. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 38, n. 5, p. 630-636, out. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102004000500003>.

BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Sociedade e Estado**. v. 30 n. 1, Brasília, jan./apr. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100009>.

BONFIM, E. de M. Históricos cursos de Psicologia Social no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 32-36, ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000200005>.

CARNEIRO, S. A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

CASTELAR, M; SANTOS, C. C. O. Relações raciais no ensino de psicologia: Uma experiência de sensibilização. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 75- 86, 2012. DOI: <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v1i1.43>.

COLLINS, P. H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, R. (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF. 2015.

DIMENSTEIN, M. D. B. O Psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. **Psicologia em Estudo Maringá**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 57-63, dez. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000200008>.

ESPINHA, T. G. **A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos políticos-pedagógicos: silêncio e ocultação**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, C. **Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira**. Universidade Federal Fluminense, 2005.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. RJ: Civilização Brasileira, 1968. 275p.

FIGUEIREDO, L. C. M. Quem é o psicólogo clínico? In: FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as psicologias: da**

epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 2008. p. 183.

FOUCAULT, M. Sujeito e Poder. *In*: Dreyfus, H. e Rabinow, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária, 1995. p. 231-239.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977. p. 129.

GIOVANETTI, M. R.; SANTOS, N. J. S.; WESTIN, C. P; DARRÉ, D.; GIANNA, M. C. Implantação do quesito cor/raça nos serviços de DST/Aids no Estado de São Paulo. **Saúde e Sociedade**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 163-170, ago. 2007.

GROSFOGUEL, R. Racismo/Sexismo Epistêmico, Universidades Ocidentalizadas e os quatro Genocídios/Epistemicídios ao longo do século XVI. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 19, p. 31-58, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

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

KON, N. M; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. (org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LOPES, F. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: Tópicos em saúde da população negra no Brasil. *In*: **Saúde**

da População Negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2005b. p. 9-48.

MARTIN-BARÓ, I. Para uma Psicologia da Libertação. *In:* GUZZO, R. S. L.; LACERDA JÚNIOR, F. (org.). **Psicologia social comunitária para América Latina:** o resgate da psicologia da libertação. Campinas, SP: Alínea, 1986/2009, p. 199-220.

MAYORGA, C. Pesquisar a juventude e sua relação com a política – Notas metodológicas. **Estudos de Psicologia**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 343-350, abr./jun. 2013.

MUNANGA, K. Negritude: Usos e Sentidos. *In:* Munanga, K. (1998). **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:** Identidade nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes. 1998.

MUNANGA, K. Prefácio. *In:* CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-11.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação.** PENESB-RJ:[online], 2003.

NAVASCONI, P. V. P. “**Os nossos passos vêm de longe**”: A contribuição de 4 autoras negras para Psicologia Antirracista Brasileira. 2022. 239 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2022.

NAVASCONI, P. V. P. O tema étnico-racial na psicologia clínica nos cursos de psicologia das universidades públicas paulistas. Unesp. 2023. **Relatório de Pesquisa Trienal.**

OLIVEIRA, L. R.; BALIEIRO, T. B.; SANTOS, A. O. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 94-108, 2020. <https://doi.org/10.36482/1809-5267.arbp2020v72s1p.94-108>

PATTO, M. H. S. Apresentação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 11-16, 2006.

PINN, M. L. G. Beatriz Nascimento e a invisibilidade negra na historiografia brasileira: mecanismos de anulação e silenciamento das práticas acadêmica e intelectual. **Aedos**, [S.l.], Porto Alegre, v. 11, n. 25, p. 140-156, dez. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, [S.l.], v. 37, n. 17, p. 4-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>

SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve Histórico do Pensamento Psicológico Brasileiro Sobre Relações Étnico-Raciais. **Psicologia: ciência e profissão**, [S.l.], v. 32, n. spe. p. 166-175, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. Campinas: Cortez, 1996.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, do Instituto de Psicologia, São Paulo, SP, 2012.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHUCMAN, L. V.; NUNES, S. S.; COSTA, E. S. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1. p. 144-158, 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-6564A20132413>.

SILVA. T. T. **Documento de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, E. M. Raça, Etnia, Condições de Trabalho e Saúde. **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade**, São Paulo, 2004, 10 p. (mimeografado).

TEIXEIRA, R. P. Repensando a Psicologia Clínica. **Paidéia**. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, v. 1. n. 12-13, p. 51-62, fev/ago. 1997. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1997000100005>.

CLÍNICA TRANSDISCIPLINAR EM AFROPERSPECTIVA E PRODUÇÃO DE SAÚDE MENTAL PARA A POPULAÇÃO NEGRA UNIVERSITÁRIA

Débora Augusto Franco¹

Alessandra Braga Almeida²

Lisandro Jatobá de Sant'anna³

Luccas da Silveira Marques⁴

Pérola Franco⁵

¹ Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DPSI/IP/UERJ). Doutora em Psicologia (Puc-Rio/2017). Mestra em Psicologia (UFF/RJ-2011). Especialista em Psicologia Jurídica (UERJ-2009). Coordenadora do grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Estágio Curricular “Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva”. E-mail: debora.franco@institutodepsicologiauerj.org ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8302-1549>.

² Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estagiária da equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva. Extensionista do Projeto “Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do ensino superior”, coordenado pela Prof. Dra. Débora Augusto Franco. E-mail: almeida.a.psi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9990-1205>.

³ Graduando em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estagiário da equipe Clínica transdisciplinar em Afroperspectiva. Extensionista do Projeto “Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do ensino superior”, coordenado pela Prof. Dra. Débora Augusto Franco. E-mail: lisandrojatoba@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8773-9931>.

⁴ Musicista, educador social e agente cultural. Graduando em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estagiário da equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva (2023/2024). Extensionista do Projeto “Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do ensino superior”, coordenado pela Prof. Dra. Débora Augusto Franco. E-mail: luccassmarques@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-4397-5154>.

⁵ Graduanda em Medicina pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Extensionista da equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva e do Projeto de Extensão “Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do

O presente artigo aborda a experiência profissional do grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Estágio Curricular Obrigatório intitulado "Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva", vinculado ao Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (SPA/UERJ). A finalidade é investigar os efeitos do racismo institucional sobre os corpos de pessoas negras no ambiente universitário, a partir das principais dificuldades que aparecem na narrativa dos usuários do SPA/UERJ acompanhados pela nossa equipe, partindo de uma metodologia antirracista, afrorreferenciada e afroperspectivista. A partir de uma inspiração na análise categorial temática, com base na narrativa dos usuários, diagnosticamos e classificamos três categorias e, neste artigo, apresentamos a primeira, intitulada: racismo estrutural/institucional e suas subcategorias: 1) sentimento de não pertencimento institucional; 2) embranquecimento e branquitude; e 3) aquilombamento.

Apresentamos, então, um relato de experiência da equipe "Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva", carreando, portanto, os nossos processos formativos que envolvem leituras, o atendimento psicoterápico institucional junto ao Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e à supervisão clínica e institucional, que acontece semanalmente. O relato de experiência foi apresentado ao público pela nossa equipe durante o Evento intitulado "I Jornada da Consciência Negra: Saberes afrocentrados e em perspectivas diaspóricas para uma Psicologia Aterrada", que ocorreu entre os dias 27 e 28 de novembro de 2023, na UERJ, campus Maracanã. Nosso programa de estágio compõe parceria com o trabalho extensionista intitulado "Aquilombando as infâncias e juventudes pretas: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação Básica e do Ensino Superior", que visa à produção de

ensino superior", coordenado pela Prof. Dra. Débora Augusto Franco. E-mail: perola.franco@estudante.uff.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0883-2493>.

materiais didático-pedagógicos – de conteúdo antirracista e afroperspectivista – voltados para a Educação Básica e para o Ensino Superior, em especial para os cursos das áreas de Educação e Saúde. Objetivamos, ainda, a partir do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, oferecer um percurso de formação que nos permita caminhar em direção à construção de perspectivas que possam descolonizar a psicologia, portanto, produzindo um corpo-conjunto ético-estético que se enuncia a partir da resistência à dominação cultural, epistemológica e ontológica, afetando a própria dinâmica de produção de conhecimento no campo da Psicologia.

A Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva tem como objetivo principal pensar a saúde mental da população negra a partir do aporte teórico da Clínica Transdisciplinar numa perspectiva antirracista, afrorreferenciada e afroperspectivista. O afroperspectivismo está assentado a partir de três pilares principais, que incluem: a proposta do quilombismo de Abdias do Nascimento; a afrocentricidade, a partir dos estudos de Molefi Kete Asante; por último, o perspectivismo ameríndio, indicado por Renato Nogueira (2014), que, inspirado pelos estudos de Lélia Gonzalez, destaca as características da diáspora brasileira ou a nossa amefricanidade (Gonzalez, 2020), sinalizando a composição de forças ontológicas na formação social do Brasil e da América do Sul. Dessa forma, afirma-se uma unidade cultural, ainda que composta por diferenças étnicas, que produz uma forma de solidariedade dos povos sequestrados do continente africano com os povos originários das Américas. Buscando uma adequação às características específicas da nossa diáspora, o filósofo e professor Renato Nogueira criou a categoria Afroperspectiva, que propõe o entendimento de que a diáspora do Brasil é diferente da diáspora dos povos afro-americanos, lugar onde emergiu o afrocentrismo, termo cunhado por Molefi Asante. Nogueira (2014) propõe como estratégia para o processo de afrocentricizar a afroperspectiva, que significa localizar a nossa realidade diaspórica em confluência com a ontologia dos povos originários das Américas e com a realidade quilombista da diáspora brasileira. Para o autor, a diáspora brasileira se constituiu a partir

dos agenciamentos cultural, subjetivo e político entre a diáspora africana e os povos originários, produzindo um novo sentido de mundo, que entendemos como afro-brasileiro-pindorâmico; uma espécie de ressonância e transversalidade entre o conjunto civilizatório, ético e estético dos povos originários das Américas no encontro com os povos sequestrados do Continente Africano que foram trazidos para as Américas.

A Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva é uma abordagem clínica-institucional, em processo de construção, que toma como ancoragem ética a escuta clínica e a intervenção psicossocial para a produção de saúde da população negra; também se ancora no diálogo com a Psicologia Preta, proposta pelo psicólogo social afro-americano, Wade Nobles (2009), e que está alinhada com a concepção africana de ser humano e com o afrocentrismo (Asante, 2009). Nesse sentido, é preciso resgatar a força ancestral negra, de resistência à escravidão e de busca por libertação, a partir do desmonte do colonialismo. Nobles (2009) destaca que o processo de sequestro dos povos africanos significa, ainda hoje, uma espécie de descarrilamento ou desafricanização. O caminho de desenvolvimento africano – em termos de socialização, vida familiar, educação, formas de conhecer Deus, padrões de governo, pensamento filosófico, invenções científicas e técnicas – sofre um desencaminhamento por intervenção da invasão estrangeira. Trata-se de um descarrilamento cultural, epistêmico e ontológico que colocou os povos africanos da diáspora fora de sua trajetória de desenvolvimento. Dessa forma, Wade Nobles propõe o conceito de Pulsão Palmarina (2009), como um dispositivo de resistência e luta dos povos africanos e da diáspora, que os traz de volta ao sentido africano de ser no mundo e nos reconecta ao desejo de ser africano e livre dos processos de colonização.

A perspectiva até aqui apresentada embasa a nossa atuação profissional no Projeto de Estágio Obrigatório Curricular em Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva (SPA/UERJ), que teve início em abril de 2023, com a finalidade de atender pessoas negras e estudantes do Ensino Superior da cidade do Rio de Janeiro em

sofrimento psíquico e que reconhecem como decorrentes das diferentes experiências do racismo institucional. Temos como direcionamento de trabalho o acolhimento, a escuta de pessoas negras e a construção coletiva de processos de empoderamento, a partir da produção de uma imagem negra positiva, que intitulamos, com Aimé Césaire (2020), negritude. Além disso, a proposta do estágio é acolher pessoas negras em seus processos de subjetivação e de produção de modos de existência enredados pelos efeitos do racismo e das marcas subjetivas da colonização (Fanon, 2020), intencionando a coletivização do cuidado e a desmedicalização do sofrimento, portanto, considerando as dimensões política, social e econômica do racismo estrutural e institucional como produtoras de modos de existência.

Por um lado, pretende-se partir de uma análise dos modos de subjetivação de sujeitos e grupos em suas relações com as instituições; por outro lado, pensar os processos de construção da clínica a partir de uma atitude produtora de catalisação de processos criadores, revolucionários e de resistência ao *modus operandi* do racismo e do colonialismo. A Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva, por sua vez, está assentada numa proposta de acolhimento, de multiplicidade, de experimentação e de criação de um plano comum, capaz de constituir-se a partir de diferentes campos de saber que atendam às expansões da vida e da potência humana (Guattari, 1992). Gallo (2003), amparado nos estudos de Gilles Deleuze, afirma que, numa pesquisa e/ou intervenção, a realidade deve ser pensada a partir do plano de imanência, o que significa uma recusa a um ponto de partida, pensando a intervenção clínica como invenção, que nos permite abrir espaço para a transformação. A própria definição da língua portuguesa para o prefixo *trans* como sendo *através de; além de* ou *algo que caracteriza mudança* (Azeredo, 2008, p. 453) coloca-nos a pensar o lugar da psicologia como instituição, que, no encontro com outros saberes, pode situar-se como além de, não no sentido progressivo, como um objeto a ser desvelado; mas algo que possa ser pensado em outra perspectiva, qual seja a transdisciplinaridade como uma atitude

crítica, “já que os limites entre as disciplinas é perturbado quando se coloca em questão as identidades do sujeito que conhece e do objeto a ser conhecido” (Passos e Barros, 2007, p. 76). Isso implica criar espaço para uma prática que desmonta a ideia de neutralidade científica, desmontando, assim, a não diferenciação entre sujeito e objeto da pesquisa. Apostamos nessa perspectiva como uma orientação de trabalho que endereça a escuta clínica transdisciplinar.

Segundo Passos e Barros (2007), o conceito de transdisciplinaridade implica a problematização dos limites de cada disciplina, questionando pontos cristalizados e universalizantes desses de forma a nomadizar (p. 77) suas fronteiras, tornando-as instáveis. Problematizar os limites de cada disciplina é denunciar seus pontos de congelamento e caotizar suas certezas teóricas e seu campo de atuação, desestabilizando objetos-sujeitos e operando uma outra clínica, numa aposta transdisciplinar. A Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva, nesse sentido, caracteriza-se por uma forma de abordar a escuta clínica e, também, a formação da psicóloga/o/ue, sendo, portanto, uma aposta ética-política-metodológica de produção de conhecimento, que está interessada em abrir caminhos para uma Psicologia não ocidental, que dialogue com outras zonas geográficas e existenciais, com a finalidade de produzir um território epistêmico-ontológico e afrodiaspórico para a população negra brasileira.

No percurso do estágio em Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva, abordamos temas/conceitos como paradigma ético-estético e político tanto da Clínica Transdisciplinar quanto de uma aposta afroperspectivista. Nossas práticas estão assentadas em conceitos e epistemologias negras, compondo a clínica a partir de autores que estudaram temas como branquitude (Bento, 2014; Cardoso, 2020; Schucman, 2014), colonização (Santos, 2015) e descolonização do inconsciente, subjetivação (Souza, 1983), subjetividade diaspórica em afroperspectiva, aquilombamento coletivo, perspectiva Yorubá, mulherismo africana, pulsão palmarina e descarrilamento (Asante, 2009; Hudson-Weems, 2021;

Nascimento, 1985; Nobles, 2009; Noguera, 2014; Oyěwùmí, 2021), considerando sempre os impactos do racismo na subjetividade da população negra.

No início do projeto, no campo do estágio curricular obrigatório, decidimos por uma agenda específica para seleção dos interessados no atendimento psicoterápico. Selecionamos o nosso público a partir de um registro próprio de interesse para os atendimentos, criado pela primeira equipe de estágio curricular, em 2023. Na época, foram recebidas 80 inscrições e 9 pessoas iniciaram o atendimento no SPA/UERJ. O atendimento é realizado por alunos/as/es a partir do 5º período do curso de graduação em Psicologia, na modalidade estágio curricular obrigatório, supervisionado pela professora doutora Débora Augusto Franco, sendo requisito obrigatório para a aquisição do grau de Psicólogo no curso de graduação.

Definimos como público-alvo, prioritariamente, a comunidade interna, ou seja, estudantes negros (pretos/as/es e pardos/as/es) dos cursos de graduação e Pós-Graduação da UERJ, exceto alunos do Instituto de Psicologia. Em seguida, a comunidade externa, estudantes negros (pretos/as/es e pardos/as/es) de cursos de graduação e Pós-Graduação de outras Universidades. Incluímos, ainda, como público externo, pessoas negras (pretos/as/es e pardos/as/es) de coletivos e movimentos sociais negros do município do Rio de Janeiro (RJ).

No percurso do primeiro ano de efetiva atividade do nosso grupo de estágio, em 2023, percebemos que as narrativas de pessoas negras em acompanhamento psicoterapêutico possuíam conteúdos que deixavam evidente e expressavam uma experiência coletiva em torno de questões raciais específicas. Neste sentido, identificamos algumas categorias de análise, isto é, isolamos alguns elementos presentes nas narrativas em torno do sofrimento psíquico, apresentado por todos/as/es os usuários do SPA acolhidos pela nossa equipe. A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento e criação de unidades em categorias para reagrupamento e análise posterior.

Até o momento, diagnosticamos e classificamos as seguintes categorias: 1) Racismo Estrutural / Institucional; 2) Solidão da População Negra e Maternidades Pretas; 3) Miscigenação e produção de modos de existência para pessoas negras de pele clara; 4) Necropolítica e produção de subjetividade para a população negra. Neste artigo, iremos analisar a primeira categoria, Racismo Estrutural / Institucional, e suas subdivisões/subcategorias: 1.1. Sentimento de não pertencimento institucional; 1.2. Embranquecimento e branquitude; e 1.3. Aquilombamento. As demais categorias serão discutidas em outros trabalhos.

Sentimento de não pertencimento institucional: a educação como dispositivo de exclusão racial

Todas/os/ nós usuárias/os do SPA/UERJ que tivemos a oportunidade de acompanhar, até o momento, antes do encerramento do primeiro semestre de 2024, identificamos, junto à equipe de estágio curricular obrigatório Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva, que havia, na narrativa das pessoas em acompanhamento, a expressão de um sentimento coletivo, intitulado pelos usuários do SPA por sentimento de não pertencimento dirigido às Instituições de Ensino Superior (IES) das quais fazem parte e, por este motivo, optamos pelo uso do termo “sentimento de não pertencimento institucional”. As narrativas, relacionam a experiência de ser uma/um aluna/o/e negra/o/e em uma universidade pública com uma certa sensação, sentimento ou afeto de desconexão com a realidade que experimentam no espaço educacional, se comparado com outras experiências de vida, em especial, à vida nas comunidades e/ou favelas em que residem. Relatam a diferença que percebem em relação aos alunos/as/es não negros. Em suma, as narrativas destacam o não pertencimento institucional ou a ausência de representatividade no público que frequenta a sala de aula – incluindo os professores/pesquisadores – assim como nas práticas formativas de Pesquisa e Extensão, indicando, ainda, profundas diferenças não apenas em relação ao

acesso, mas também à permanência na Universidade. Sabemos, a partir de Sílvia Almeida (2019), que as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da desigualdade racial, o que significa afirmar que, também na educação, é possível visualizar as linhas de captura que hierarquizam supostas raças por meio de dispositivos de imposição de regras e padrões raciais e racistas que a instituição produz, reproduz e sustenta. O racismo enquanto uma forma-força que, vinculada à ordem social, resguarda privilégios a grupos específicos.

O racismo, como parte da estrutura social previamente existente, é a própria materialização de um *modus operandi* de socialização, de produção de modos de existência, que subalterniza a vida de pessoas não brancas numa perspectiva de naturalização das ações de exclusão, e que pode ser entendido como um componente orgânico da sociedade. O racismo institucional, por sua vez, não pode ser entendido como resultado exclusivo de comportamentos individuais, mas como resultado do funcionamento das instituições, que atuam a partir de uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça. Em nosso trabalho clínico-institucional, isso significa afirmar que a dinâmica institucional confere aos estudantes negros uma falha coletiva na forma de promover um serviço adequado às pessoas negras que acolha a sua cultura e a sua origem étnica. De acordo com Jurema Werneck (2016), o racismo institucional provoca impactos na vida da população negra e seus efeitos podem ser percebidos de forma direta em relação aos direitos fundamentais que as instituições deveriam garantir a partir dos serviços prestados. E, por outro lado, esses impactos são percebidos, de forma indireta, no cotidiano de vida da população negra, que é subordinada a uma forma peculiar de “democracia” que precariza a vida de pessoas não brancas.

E o que estamos chamando de instituições? De acordo com Almeida (2019), instituições, implicam normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos e, ainda, estão interligadas aos conflitos e às lutas pelo controle do poder

social. Como parte do social, as instituições também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. No caso do racismo, o componente racial estabelece conflitos de interesse, como a manutenção do privilégio branco, isto é, as instituições são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que intencionam a dominação por meio de novas formas de colonização.

Consideramos que as diferentes formas de exclusão, características do racismo estrutural e que compõe a narrativa da população negra, especialmente nos espaços de educação formal, mostra-nos a necessidade de pensar processos de descolonização na educação. Isso implica considerar, inicialmente, que a lei 10639/2003, e, posteriormente, a lei 11.645/2008, estabeleceram critérios para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, tornando-as obrigatórias na educação básica. Nesse sentido, destacamos a importância de garantir que o estudo da história e da cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, componha o currículo e a formação; bem como a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e os povos indígenas na formação da sociedade nacional e, ainda, o resgate das contribuições dos povos afropindorânicos nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Para alinhar com a educação básica uma política de formação antirracista, o ensino superior não pode ficar de fora.

Nessa perspectiva, pensar a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior implica lembrar o Parecer do Conselho Nacional de Educação (Brasil, CNE 03/2004), que compartilha a responsabilidade de inclusão da temática das relações étnico-raciais entre a Educação Infantil, a Básica, Superior e a de Jovens e Adultos. O parecer estabelece que as IESs devem implementar a educação das relações étnico-raciais a partir de sua autonomia de criação dos Projetos Político-Pedagógicos e disciplinas, com a possibilidade de construção de parcerias com as entidades dos movimentos negros para auxiliar nessa implementação. O Parecer (Brasil, CNE 03/2004) indica também que os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, os NEABs, possam contribuir para a formação

continuada das equipes que atuam no ensino superior, selecionando conteúdos e indicando estratégias e tecnologias educacionais para as relações raciais, com procedimentos de ensino-aprendizagem.

Destaca-se, aqui, a importância da participação dos movimentos sociais negros e organizações indígenas na proposição de políticas públicas e na luta pelo reconhecimento da questão racial no aspecto curricular dentro do debate da educação, considerando uma lógica pedagógica para a população negra que conseguiu acessar o ensino superior, ou seja, uma política educacional e de formação acadêmica capaz de acolher as existências pretas e suas origens histórico-culturais, a partir da perspectiva de implementação de uma justiça cognitiva.

Nos rastros da criação de outros dispositivos de cuidado-formação, perguntamo-nos: como desmontar os epistemicídios que caracterizam os currículos eurocêntricos, e, a partir disso, como descolonizar o ensino superior? Para Renato Nogueira (2014) em *Ensino de Filosofia e a Lei 10639/2003*, a razão deve ser pensada em perspectiva, como uma razão aberta, que seja capaz de operar uma crítica ao epistemicídio e à colonialidade ocidental nas práticas cotidianas de formação, para que assim seja possível produzir uma perspectiva antirracista. Pensando a educação no Brasil, destacamos, com Nogueira (2014), uma razão afroperspectivista, que implica a recusa do racismo epistêmico e, para isso, recorre às culturas africanas. É essa ontologia que atravessa as nossas práticas de formação junto à equipe de estágio Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva.

Existe uma disputa no campo epistemológico que se expressa nas pesquisas brasileiras, nos processos de subalternização dos saberes negros, africanos, quilombolas e indígenas e que se estabelece pela via do racismo epistêmico. Por tudo isso, o combate do racismo e das injustiças cognitivas passa pelo reconhecimento das produções intelectuais de todos os povos, que, portanto, deve estar contido nos currículos, seja da educação básica, seja do ensino superior, como estratégia de descolonização do pensamento (Nogueira, 2014). Em nosso grupo de estágio, consideramos tal

estratégia pedagógica como um dispositivo de cuidado em saúde mental para a população negra que acessa a universidade e, por sua vez, caracteriza uma condição para a manutenção dos estudantes negros no espaço formal de educação, no ensino superior.

Os relatos que escutamos na clínica, acerca do sentimento de não pertencimento institucional, implicam a ausência de acolhimento das diferenças, não apenas aquelas que enredam os alunos/as/es negros, mas também a intersecção de gênero, raça e classe, bem como exclui, por exemplo, as pessoas com deficiências, as pessoas neurodivergentes e psicodivergentes. As narrativas destacam: isolamento social nas atividades acadêmicas e de socialização; dificuldade de acessar bolsas de pesquisa, extensão e monitoria; dificuldade de acompanhar e reconhecer-se na literatura da área de estudos ao qual dedica sua formação; dificuldade de cumprir as exigências curriculares, que, na maioria das vezes, são direcionadas ao público branco, ou seja, orientados pela cultura e epistemes eurocêntricas e de classe média e/ou média alta; dificuldade de alinhar estudo com trabalho; dificuldade de comparecer às atividades acadêmicas e de estar presente no campus universitário ao longo do dia sem acesso à alimentação adequada, isto é, sem garantia de segurança alimentar; dificuldade em participar de processos de socialização fora da universidade, como encontros promovidos pelos discentes, com objetivo de aproximação e construção de laços de amizade, assim, relatam serem excluídos dos eventos comemorativos por residirem muito distante da universidade. Relatam medo, angústia e insegurança ao falar em público durante as atividades acadêmicas ao longo de todo percurso de formação; reconhecem, diante de tais dificuldades, uma baixa autoestima. Percebem um processo de inferiorização diante de alunos/as/es brancos, especialmente quando são questionados acerca de sua capacidade intelectual para compor um texto ou realizar uma apresentação em público. Alguns destacam ouvir, com frequência, frases como “achei que você não conseguiria fazer tal atividade”, especialmente ao tratar-se de mulheres negras em cursos de graduação notadamente marcados pela presença de discentes brancos do gênero masculino,

destacando, ainda, uma característica cis-heteronormativa nos cursos socialmente tidos como “masculinos”, como no campo da computação/sistemas de informação.

Diante dessas trajetórias de violência racial, relatam sentir-se face a face com uma necessidade permanente de reafirmação de um merecimento por ocupar o espaço acadêmico, sentindo a necessidade de repetir, com muita frequência, seu percurso acadêmico, justificando, seja em sala de aula, seja em outros espaços formativos como congressos e/ou eventos científicos, um mérito que é atravessado por uma performance específica de inteligência. Não se sentir pertencente à instituição educacional é existir em um espaço que historicamente não os acolhe como seres humanos; nesse sentido, as narrativas dos estudantes são atravessadas por uma segunda queixa específica: o embranquecimento da cultura como estratégia de sobrevivência e de adaptação aos mecanismos de exclusão, característicos de uma lógica de colonização do pensamento.

Entendemos que o racismo institucional é parte de um jogo político, social, histórico e econômico e que os conflitos raciais compõem a educação, aqui entendida como uma instituição que contribui profundamente para o aprofundamento da desigualdade racial. Considerando a hegemonia dos grupos raciais brancos, a manutenção deste poder depende de estratégias de institucionalização dos seus interesses, da imposição de regras e padrões de condutas, da racionalidade e de epistemologias que são amplamente normalizadas e naturalizadas no contexto social. No caso do racismo institucional na educação, o domínio se dá pela manutenção do privilégio branco, por uma via de embranquecimento dos costumes, da cultura, dos afetos e do pensamento.

Embranquecimento e branquitude: estratégias de manutenção dos privilégios da branquitude?

O embranquecimento é um conceito-chave para entender os processos de racialização. No Brasil, comumente, é um tema que

atravessa a narrativa da população negra, não apenas a partir de palavras ditas, mas, principalmente, de um certo movimento de busca por aceitação. Tema constante na narrativa dos usuários do SPA/UERJ que acompanhamos e que relatam ser o embranquecimento uma alternativa institucional para escapar de formas de exclusão social alinhadas com o quesito raça/cor e à manutenção dos privilégios da branquitude.

Sobre as estratégias de embranquecimento da população brasileira, lembramos o que nos ensina Abdias do Nascimento (2016) ao destacar o Decreto-Lei 7967, de 18 de setembro de 1945, do governo de Getúlio Vargas, que regulamentou a entrada de imigrantes, com o intuito de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características “mais convenientes da ascendência europeia” (Nascimento, 2016, p. 86), numa clara intenção de eliminar a raça negra de forma calculada. Nascimento (2016) nos lembra, ainda, do Primeiro Congresso Universal de Raças, ocorrido em Londres no ano de 1911, em que o único representante latino-americano, João Batista de Lacerda, anunciou que o Brasil não teria mais negros até o ano de 2012, propondo a extinção gradual da população negra, pela via da imigração europeia para o embranquecimento da população brasileira, ou seja, a miscigenação como um dispositivo de apagamento da história e memória afropindorâmica.

Tema amplamente trabalhado em nossa equipe de estudos e pesquisas e, além disso, relato cotidiano daqueles que acompanhamos no SPA/UERJ, o embranquecimento cultural aparece como uma forma de integração à realidade eurocentrada dos currículos universitários. Sabemos que o Brasil investiu em processos de adaptação, por meio da educação formal e assimilação cultural das populações indígenas e africanas, com a tentativa de destruição da cultura do povo preto em sua estrutura, em um movimento de “bastardização” da cultura afro-brasileira (Nascimento, 2016). Para Nascimento (2016), a miscigenação é uma estratégia de branqueamento, como um dispositivo de

ajustamento, dos povos afropindorâmicos, ao modelo de civilização ocidental.

No exemplo da literatura sobre a questão racial brasileira, é possível observar a construção social e histórica do racismo epistêmico, gerador de injustiças cognitivas nas IESs. O marco inicial dos trabalhos médico-psicológicos de Raimundo Nina Rodrigues (1862–1906) deixa essa questão evidente. Seus estudos tomaram como discussão principal a compreensão do papel da população negra, africana ou afro-brasileira, na constituição da sociedade brasileira a partir do conceito-chave de “degeneração da raça”. O trabalho de Nina Rodrigues foi fundamental para a consolidação de um modelo psicofísico que nomeou e descreveu as supostas “deficiências” do negro brasileiro, constituindo uma concepção de “negro” que foi amplamente “capturada” por uma rede de significações no campo social. O negro, por sua vez, passa a ser visto como elemento portador de características patologizáveis e criminalizáveis, portanto, passíveis de ser objeto da ciência, objeto de pesquisa. O discurso racial presente na obra de Nina Rodrigues ajudou a definir um padrão de normalização da sociedade, que implica a manutenção de hierarquias (Nascimento, 2016). Ou seja, historicamente, o modelo biológico de inferioridade negro-indígena foi substituído por um outro, de inferioridade intelectual/cultural, cujo propósito é produzir um discurso mais eficaz de subalternização da população negra e, conseqüentemente, de controle dos corpos pretos que habitam a cidade. Em outras palavras, uma tecnologia de tutela do “elemento negro”. Como resultado, temos a produção social do racismo cultural: a passagem de um paradigma racial-biológico para um racial-culturalista, que sustenta, ainda hoje, o chamado mito da democracia racial (Fernandes, 2013; Lobo, 2008; Nascimento, 2016).

Podemos afirmar que, a partir da década de 1930, a difusão do modelo racista de base sociocultural foi pautada pelas pesquisas de Gilberto Freyre – e posteriormente por sua revisão crítica. A compreensão da democracia racial ganhou maior visibilidade no cenário brasileiro, a partir dos escritos do sociólogo Gilberto Freyre,

em sua obra *Casa-grande & Senzala*, publicada no ano de 1933, e que descreve um suposto paraíso das três raças: branca, negra e indígena. A miscigenação racial brasileira, vista como algo positivo, sinaliza, na mistura racial, uma identidade nacional (Nascimento, 2016). O cenário político e social do pós-abolição da escravidão, no Brasil, foi seguido de um ideal de branqueamento que deu corpo ao chamado *mito da democracia racial*, termo estudado e desenvolvido por Florestan Fernandes (2013) no livro *O negro no mundo dos brancos*.

Em *Políticas da Inimizade*, Achille Mbembe (2017) afirma que o processo de racialização, no contemporâneo, está assentado em lógicas de fluxos e códigos abstratos e informatizados, característicos também de uma perspectiva capitalista que se institui por métodos animistas e que conta, ainda, com a produção de sujeitos raciais subalternizados, mas em busca de uma capitalização de si mesmo. Para o autor, vivemos uma época em que a escravização já não depende da figura física do dominador. O paradoxo do século XXI é o surgimento de uma classe cada vez maior de escravos sem senhores e senhores sem escravos. Sem escravos, extinguem-se as possibilidades de revoltas. Nessa lógica de funcionamento, o que se produz é um corte na raiz das potencialidades insurrecionais. Para Mbembe (2017), basta liberar o potencial da capitalização de si para que os recém-libertos gastem sua energia tentando ser o que nunca serão, em especial, ocupem-se dos espaços prioritariamente marcados pela lógica meritocrática, notadamente presente no ensino, nas universidades. É desta forma que se institui uma monocultura no ensino superior, que define formas de ser, pensar, agir e sentir e, ao mesmo tempo, produz um determinismo que afirma a impossibilidade de existir de outras formas.

O entendimento de Mbembe (2017) dialoga com o conceito foucaultiano apresentado em *O nascimento da biopolítica* (Foucault, 2008), em que o autor afirma a existência de uma lógica social, política e econômica que se estabelece por meio de processos de subjetivação, que, portanto, é introjetada por diferentes tecnologias de produção de modos de existência, como o neoliberalismo, que

circunscreve o indivíduo como um ser econômico ativo, que precisa desenvolver “habilidades e competências” para ser bem sucedido em um mercado competitivo. Observa-se uma racionalidade neoliberal que alcança todos os âmbitos da vida, não apenas o âmbito do mundo do trabalho. Ao operar por uma lógica neoliberal, que Foucault (2008) intitulou “*empresariamento de si*”, o sujeito é colocado no lugar de produção do seu próprio bem-estar social e econômico, ou seja, é entendido como o seu próprio capital. Ele é, ao mesmo tempo, o homem do consumo, logo, é também produtor de sua própria satisfação e deve empreender para si um capital que, por sua vez, os indivíduos dispõem, ou não, para produzir a própria satisfação. Nessa lógica, o racismo serve de subsídio para o capital, entrelaçando classe, raça e gênero em suas políticas de educação e produzindo como resultado diferentes efeitos sociais: para um público – o negro – a segurança pública e a tutela policial; para outro público – o branco – a garantia de direitos.

São racistas e capitalistas os dispositivos de exclusão que operam na atual colonialidade e que nos fazem acreditar que o sucesso acadêmico depende de um empresariamento de si e não de justiça social, políticas públicas, educacionais e/ou assistenciais, capazes de percorrer estradas no campo dos Direitos Humanos afro-referenciados, anticapitalistas, anticapacitistas, antirracistas e anticolonialistas. Para Cida Bento (2014), o impacto dos privilégios oferecidos pela sociedade influencia na proteção social, política e econômica ligada aos grupos de pertença. Partindo de um questionamento oriundo do campo da Psicologia Social e das Representações Sociais, com os estudos de Denise Jodelet, Bento (2014, p. 29) aponta para um fato importante: “o que faz com que as pessoas que cultuam valores democráticos e igualitários aceitem a injustiça que incide sobre aqueles que não são seus pares ou não são como eles?” Para Bento (2014), os processos de exclusão racial apontam para um descompromisso político com o sofrimento do outro, traduzindo-se numa forma de exclusão moral que leva a um distanciamento psicológico em relação aos supostamente marginalizados. A exclusão moral começa com a desvalorização do outro como ser humano e,

sendo assim, aqueles que não compõem um determinado grupo - branco - são julgados com mais dureza e, conseqüentemente, suas falhas são tidas como justificativa para a exploração, o descaso e a desumanização da população negra/indígena.

Na narrativa dos que acompanhamos no SPA/UERJ, as falhas da população negra no Ensino Superior aparecem como algo constante no cotidiano institucional, em especial, destacamos os relatos que apontam para a exposição de alunos/as/es que não conseguem acessar recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e culturais, e têm, como resultado, notas baixas e/ou reprovação em disciplinas e, em meio a tudo isso, um processo de individualização e culpabilização pela suposta falha ou incapacidade intelectual. Relatam a percepção de uma forma de subordinação sutil, não dita, geralmente em sala de aula, que precariza os processos de aprendizagem e dificulta o desenvolvimento intelectual da população negra ao mesmo tempo em que os responsabiliza unilateralmente pelo suposto “fracasso escolar”. Ou seja, o que aparece como “reprovação/índices de aprendizagem não alcançados ou precários”, nossa equipe de estágio avalia como um determinante social de racialização que menospreza as vidas negras e as diferentes configurações e possibilidades de ensinar e aprender na universidade. Os relatos apontam para o descaso, a desumanização e a individualização do social (Silva, 2005). Essa última como uma forma de produzir processos de privatização da subjetividade, a partir do incremento da noção de indivíduo e, paralelamente, a minoração da coletividade nos processos de formação humana, isto é, fazer dos processos sociais e políticos de formação humana algo desprezível diante da individualidade. Nesse sentido, ensinar pode assemelhar-se à produção de corpos profissionais e espaços institucionais supostamente capazes de diagnosticar “disfuncionamentos” e “patologias” da aprendizagem, que, uma vez dirigidos à população negra, de maneira informal, esquematizam hierarquias e dispositivos de controle, categorizando alunas/os/es negros como incapazes. Esse conjunto de práticas traduz-se num arranjo entre racialização,

estratégias de poder e técnicas de subjetivação que atravessam a formação em um determinado momento histórico e sustentam espaços institucionais que ampliam e aprofundam privilégios da branquitude no campo educacional. É importante lembrar que, na formação em Psicologia, o Conselho Federal criou um documento intitulado Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos/ues, no campo das Relações Raciais, que indica, aos cursos de graduação em psicologia, disciplinas específicas de denúncia sobre o racismo, conjuntamente a um trabalho acerca das identidades raciais negras de forma positivada. Designa, ainda, a necessidade de tratar o tema da raça e do racismo inserido de forma transversal no currículo (CFP, 2017). Nesse sentido, é importante sinalizar, também a partir da CNE 03/2004 (Brasil, 2004), o compromisso com a formação de psicólogos/os/ues em uma lógica estética plural e antirracista, que se coloque como engajada e implicada no combate às assimetrias baseadas em critérios étnico-raciais. Uma orientação ética e política que deve ser dividida com a formação nas IESs, em todos os cursos de graduação (Brasil, 2004).

Há um ponto importante destacado por Cida Bento (2014), o qual afirma que, quando nos remetemos às questões raciais, é importante questionar o papel do branco como herdeiro de um legado simbólico e concreto no que diz respeito às desigualdades. Uma herança que, muitas vezes, significa um conjunto de poder político, econômico e social. E por que não, poder intelectual? Para a autora, os sintomas da branquitude estão relacionados com o silenciamento das desigualdades, que também podemos pensar a partir das narrativas de ausência da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos do Ensino Superior, uma das narrativas notadamente presentes em nossos acompanhamentos clínicos/institucionais. Cida Bento (2014) destaca também a proteção de um grupo privilegiado, branco, das análises necessárias. O silêncio do branco em torno das questões raciais implica em interesses econômicos postos em jogo e, além disso, o silêncio, a omissão e a distorção do branco, na situação de desigualdade racial no Brasil, têm um forte componente narcísico,

de autopreservação. A branquitude está assentada numa espécie de “acordo inconsciente” ordenando que não se dê atenção a um certo número de coisas: elas devem ser recalcadas, rejeitadas, abolidas ou apagadas. Estaríamos cuidando dos processos de ensino-aprendizagem, dos outros modos de ser e existir como seres pensantes no ambiente acadêmico ou os apagando? Bento (2014) destaca, ainda, que o sujeito branco funciona como um elo numa cadeia de significados, o erigindo ao lugar de servidor, beneficiário e herdeiro da cadeia intersubjetiva da qual procede, formando o que a autora intitula por “pactos narcísicos pela branquitude”. O racismo, então, passa a ser visto como um problema do negro e, neste sentido, podemos afirmar que o branco europeu é entendido como padrão universal de humanidade, e o não europeu como uma espécie de ameaça. O que se preserva, no Ensino Superior, em termos de omissão e distorção das desigualdades?

Robin Diangelo (2011) aponta que o sistema racista, ou o que podemos chamar de racismo institucional, é aquele em que um grupo incorporou seus preconceitos raciais em suas leis, instituições, ensinos, políticas e normas, a fim de discriminar grupos minoritários. O resultado desse processo de inferiorização seria a produção das desigualdades de raça que abrangem realidades sociais, culturais, políticas e econômicas. Pode ser pensada como a realidade da população negra em sala de aula. A autora intitula “privilegio branco” as vantagens que se apresentam aos brancos, independentemente da sua classe social, como, por exemplo, o encarceramento seletivo, o acesso à educação, tecnologia e cultura ou mesmo o domínio branco nas esferas de poder institucional e de decisão nacional, como a presença do branco, no Brasil, nos três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Na educação, o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão pode ocupar a mesma lógica, isto é, fazer da produção intelectual/epistemológica um campo fecundo em monocultura e exclusão. Os brancos se beneficiam do racismo sistêmico/estrutural e de sua manutenção e atualização contemporânea, a colonialidade.

Aquilombamento: Sobre a necessidade de construção de um território existencial de valorização da cultura e ontologias afropindorâmicas

As histórias de aquilombamento e produção de saúde mental também aparecem nas narrativas das pessoas que acompanhamos na Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva. Nessas narrativas, a expressão aquilombamento aparece como uma forma de acolhimento e construção de um território existencial capaz de valorizar as culturas e ontologias não ocidentais e/ou ocidentalizadas. O sentimento de pertencimento aqui encontra outros significados e, na maioria das narrativas, aparece como uma alternativa às diferentes formas de exclusão que o *modus operandi* universitário, por vezes, estabelece. As narrativas relacionam a experiência de ser um aluno negro em uma universidade pública a uma certa necessidade de aproximação e criação de redes de apoio a partir do encontro com outros estudantes negros/as/es. Destacam um sentimento ou afeto de acolhimento nos encontros virtuais e/ou presenciais com a população negra em formação universitária, dentro e fora das IESs ao qual pertencem. Em suma, as narrativas destacam o aquilombamento como uma estratégia de cuidado coletivo, de escuta, de acolhimento e de produção de saúde mental para a população negra que frequenta a universidade. Os alunos/as/es que acompanhamos relatam eventos, trabalhos em grupo, coletivos estudantis, rolês entre amigos negros dentro e fora da universidade como estratégia de sobrevivência e vida, em meio aos diferentes processos de subalternização.

No espaço de formação de psicólogas/os/ues, ou seja, em nossa supervisão clínica-institucional, destacamos sempre que a clínica, quando construída para ser um lugar seguro para a população negra, ou seja, de pretos/as/es para pretos/as/es, é também um lugar simbólico e concreto de acessibilidade à escuta do racismo, mas, também, de construção de dispositivos de cuidado afrorreferenciados. Entendemos que uma das formas de aquilombar está em estabelecer a escuta afrorreferenciada, ou seja,

partir de uma base ontológica africana e afroperspectivista, em que a oralidade é um dos valores civilizatórios.

De acordo com Sobonfu Somé (2003), entre os povos Dagara – Gana, Costa do Marfim e Togo –, a vida em comunidade se reflete nos modos de operar ontologias, portanto, valores formativos, como a oralidade, a escuta, a circularidade e ludicidade, o comunitarismo, a espiritualidade (força vital), a ancestralidade, a memória coletiva, a musicalidade e corporeidade. Há valores civilizatórios desenhados nos modos de como se constrói a vida, inspirados pela terra, pelas árvores, pela natureza, que se traduzem na construção comunitária e nas relações entre as pessoas. Nesse sentido, podemos afirmar que a troca é uma perspectiva de mundo dos povos Dagara, que valorizam a diminuição do ritmo, a escuta dos mais velhos (anciãos), a não diferenciação binária sexo-gênero e a construção da identidade, a partir do sentido da terra. Ou seja, a terra como um espírito da natureza é responsável, junto à comunidade, pela construção da nossa identidade. O cuidado espiritual é uma tecnologia de produção de saúde mental e a comunidade é uma base fundamental de compartilhamento de vida desde o nascimento, cuidando das infâncias.

Para Martins (2021), a oralitura, que é do âmbito da performance, é metodologicamente o que nos permite acessar protocolos, códigos, sistemas, técnicas e convenções culturais, como uma inscrição de saberes em nossos corpos que, por sua vez, criam e inventam, cotidianamente, inúmeros meios de cognição. Na Psicologia, inspiradas/os/es por Martins (2021), entendemos ser nossos corpos negros que acolhem outros corpos negros, na clínica, como um lugar/espço/tempo performático que desenha, no e pelo corpo, outras sonoridades, vocalidades, gestos, coreografias, adereços, traços e cores, saberes e sabores, valores de várias ordens (Martins, 2021, p. 31), em um enfrentamento à fixação ocidental. No trabalho de escuta, inventamos paisagens outras, a partir de reminiscência históricas e ancestrais que reinventam narrativas de enunciação criativa, potencializando estéticas negras.

No processo de construção da clínica, é importante apostarmos na criação de um caminho de autorreconhecimento afropindorâmico. É preciso partir do enaltecimento dos valores civilizatórios oriundos das culturas africana, afro-brasileira e indígena, na construção de uma identidade negra positiva, capaz de reconhecer e desconstruir o entendimento do lugar social historicamente atribuído ao negro. O termo afropindorâmico pode ser entendido, como proposto por Antônio Bispo dos Santos (2015), como uma denominação característica de povos quilombolas, negros e indígenas, de forma a ligar a nossa história e memória ao nome dado à Terra pelos povos Tupis, substituindo o termo que nos foi designado pelo colonizador. Para Antônio Bispo dos Santos (2015), o autorreconhecimento afropindorâmico está ligado à valorização dos saberes tradicionais, à troca de saberes entre mestres e mestras das tradições populares no encontro com a comunidade acadêmica e ao protagonismo de diferentes grupos étnicos. Significa, também, a descolonização do conhecimento e o enfrentamento do racismo epistêmico. Na Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva, todas/os/es estão envolvidos na valorização e apropriação da cultura de matriz africana e afro-brasileira, por conseguinte, também estão envolvidos na valorização da tradição oral, da ancestralidade, do resgate da cultura, na construção de bases não ocidentais e, por isso, não hierárquicas. A clínica implica promover a circularidade como uma ética de condução do trabalho de escuta e de intervenção. Afrorreferenciar é compreender e integralidade da existência, a não separação corpo e mente e a noção de território existencial como espaço-tempo cartográfico e socialmente construído. Objetivamos, na clínica, construir pertencimento e produzir memória a partir de novos gestos e linguagens para uma clínica preta afroperspectivista – que nega a neutralidade científica, não separa sujeito/objeto e mente/corpo – e mobiliza a ancestralidade e o afeto na produção de outros modos de existência.

Trabalhamos a partir daquilo que Hampâté Bá (2010) preconiza, ou seja, não segmentar o conhecimento em camadas,

evitando a disciplinarização e, a partir disso, produzir práticas de autocuidado e cuidado coletivo, bem como a integração de valores ancestrais e a percepção das relações de circularidade como estratégia de produção de saúde. É importante produzir reflexão acerca da rede de apoio no entorno da vida-existência de pessoas negras, abrindo espaço para uma outra ontologia e uma outra identificação e espelhamento, no sentido de compor modos de existência negro-referenciados na perspectiva de Oxum, sendo, portanto, uma perspectiva insurgente, transgressora e insubmissa. A mitologia dos Orixás estabelece relações socioculturais que orientam a vida, sugerindo sentidos de mundo, uma ética de existência. Oxum, Orixá iorubano, ensina-nos com o seu espelho, o abebé, que o reflexo é um instrumento que evidencia a necessidade de encantamento e autocuidado, mas também de percepção do insondável, daquilo que está por de trás do mundo visível e, neste prisma, é possível antecipar os perigos, o que permite criar ações estratégicas para a tomada de decisões. O espelhamento, à percepção de Oxum, carrega uma aposta de insubmissão a padrões binários, portanto, expressa malemolência, malandragem, ginga e não captura pelo *modus operandi* ocidental. O abebé torna possível outros encontros com a própria imagem, que se sabe constituída a partir dos quilombos, das encruzas, dos coletivos e da comunidade. Trata-se de um espelho que abre fissuras no narcisismo ocidental, quebrando o ideal de amor à própria imagem e do eu como objeto de investimento libidinal e individualizante. O espelho das Yabás é uma defesa do processo de autorreconhecimento da mulher negra, indica encantos e cuidados simultaneamente à possibilidade de enfrentar e transgredir fronteiras de opressão e de colonização. Nas palavras de Conceição Evaristo (2021), Oxum como um princípio epistemológico ou o espelho como aquilo que reflete um tipo de encontro, *de nós para nós*, e revela a nossa dignidade, beleza, experiências entrecruzadas, ancestralidade e comunitarismo.

No percurso da supervisão clínica-institucional é comum nos dar conta de um processo de identificação da equipe de estágio com os usuários do SPA/UERJ que acompanhamos e, nesse sentido,

destacamos o efeito-força da circularidade que alcança processos de produção de saúde para todos/as/es nós, sendo, portanto, a supervisão um espaço de cuidado e aquilombamento. Os usuários do SPA/UERJ que acompanhamos relatam a criação de grupos em redes sociais virtuais com o objetivo de poderem falar de suas dores e de suas experiências na universidade, entendendo que compartilham entre si experiências coletivas de racismo. Na supervisão, esse tema é retomado com frequência quando são destacadas histórias de racismo que percebemos como repetidas também em nossas experiências institucionais e de vida. Nesse sentido, afirmamos ser a supervisão um espaço de cuidado, escuta e intervenção para cada um de nós, que vivenciamos o racismo cotidiano, mas também apostamos no afeto e no cuidado entre nós. A percepção coletiva da equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva aponta para a necessidade de aquilombamento das existências negras, considerando que a vida e a experiência de pessoas negras são profundamente marcadas por uma política existencial que opera por uma lógica “antinegro”. Conhecer as raízes africanas e afro-brasileiras constitui, em nossa clínica-escola, um dos manejos fundamentais da clínica; conhecer, experimentar e ampliar o horizonte existencial a partir de uma perspectiva negra positiva. Na prática, visitamos, como equipe de estudos, pesquisa, extensão e estágio, espaços de cultura negra como estratégia de formação e de aquilombamento. Eventos musicais, como rodas de samba, fazem parte da formação dos alunos/as/es que compõem a equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva. Nosso cronograma de atividades inclui visita a terreiros, sambas, shows de dança e música negra, quilombos e outros projetos de pesquisa e grupos de estudos que debatem temas como racismo, negritude, educação antirracista e saúde mental da população negra.

Abdias do Nascimento (2019), em seu livro *O quilombismo*, afirma que a libertação quilombista está presente na resistência africana à colonização do poder e do saber, que foi forçada pelos europeus durante o colonialismo escravocrata. Para o autor, é preciso devolver ao segmento branco da sociedade brasileira as

mentiras, a ideologia de supremacismo europeu e a lavagem cerebral, que pretendia tirar dos negros e indígenas a liberdade. Para Nascimento (2009), desde as décadas de 1960/1970, pesquisadores africanos do continente e da diáspora vêm produzindo sistematicamente uma ciência multi, inter e transdisciplinar, culturalmente consistente com a visão de mundo africana, o que é condição para a produção de outros modos de existência que sejam capazes de acolher as experiências negras.

A perspectiva afrocentrada data das insurreições afrodescendentes no Haiti, em todo o Caribe e nas Américas e é caracterizada pela presença da matriz filosófica africana, que inspira a luta cotidiana contra a dominação colonial eurocentrista nos processos de formação intelectual, cultural, educacional e ontológica dos povos colonizados. A afrocentricidade que tomamos como uma orientação ética de trabalho é essencialmente uma proposta epistemológico-prática que percebe os africanos como sujeitos, protagonistas e agentes de sua história e de sua imagem cultural (Asante, 2009). Para Asante (2009), afrocentricizar implica a localização dos povos africanos e das diásporas em um lugar e que os re-centraliza como sujeitos de sua própria história, considerando que a experiência da/o/e negra/o/e no continente africano e nas diásporas significa a vivência de lutas e deslocamentos não apenas geográficos, mas também culturais, psicológicos, econômicos e históricos. A afrocentricidade, como um dispositivo de intervenção clínico-institucional, caracteriza-se por um agenciamento que convida todos/as/es – usuários do SPA/UERJ, estagiários e supervisora – a um processo de conscientização política do povo negro, não apenas no sentido de uma conscientização das opressões, mas também das vitórias, da beleza, da força e da resistência de um povo que foi colocado à margem da sociedade.

Como mencionado anteriormente, no Brasil, buscando uma adequação às características específicas da nossa diáspora, o filósofo e professor Renato Noguera criou a categoria afroperspectiva, que propõe o entendimento de que a diáspora do

Brasil é diferente da diáspora dos povos afro-americanos/estadunidenses, lugar onde emergiu o afrocentrismo, termo cunhado por Molefi Asante. Noguera (2014) propõe como estratégia para o processo de afrocentricizar, a afroperspectiva, que significa localizar a nossa realidade diaspórica brasileira e suas confluências (Bispo, 2015), portanto, modos de viver e de interagir a partir da experiência orgânica da vida comunitária. Dessa forma, aquilombar é também mobilizar afetos em uma perspectiva pluralista, característica dos povos politeístas. Falamos de uma abordagem pluriversal (Noguera, 2014), capaz de acolher todas as formas de vida, considerando o conjunto ético das populações que conhecem as estratégias de cuidado com a terra, logo, uma perspectiva contra-colonial. Tais elementos, no cotidiano do nosso trabalho, são sumariamente destacados na importância de cuidar uns dos outros, em processos circulares de escuta, em um compromisso ético com as existências negras.

Mediante o exposto, afirmamos, ainda, a Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva como uma abordagem clínica-institucional em diálogo com as epistemologias negro-africanas aqui mencionadas e, em especial, em diálogo com a Psicologia Preta proposta pelo psicólogo social afro-americano, Wade Nobles (2009). Nessa concepção, o ser humano é entendido como uma “força espiritual”, uma divindade, um instrumento de energia ou um mapa central: trata-se de uma espécie de ontologia que indica uma direção de vida, um caminho, um percurso, um horizonte existencial que assume um lugar de filtragem cultural e de resistência. O caminho sinalizado por Nobles (2009) é aquele que percebemos refletido na narrativa dos usuários do SPA/UERJ que acompanhamos e, a partir dessas narrativas, refletimos acerca de nossas práticas profissionais de escuta atenta e intervenção: que sirvam como caminho para a liberdade intelectual e ontológica, como doses não medicamentosas/medicalizantes de enfrentamento às estratégias de mortificação, de genocídio e de epistemicídio da população negra, tensionando o debate a respeito da formação humana no ensino superior. Que tomemos como exemplo clínico-

institucional, como proposto por Nobles (2009), o aquilombamento, assim como nos Quilombos e no Candomblé, no Brasil, que são fontes de retomada dos sentidos africanos de ser no mundo. Essa é uma das apostas centrais para a equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva.

Considerações Finais

Dancemos em um círculo de amor — vivamos
em uma comunidade amorosa
(bell hooks, 2022. p. 18).

A imposição da perspectiva eurocêntrica, que foi disseminada no percurso do projeto colonial e mantém-se, na atualidade, a partir de dispositivos de colonialidade, estabeleceu como estratégia o racismo epistêmico, cuja principal forma de estabelecimento encontra-se em dispositivos educacionais, filosóficos e científicos que, recorrentemente, deslegitimam as cosmovisões africanas, afro-brasileiras e indígenas, estratégia que opera o paradigma eurocentrista – um regime de verdade amparado pela tradição do pensamento ocidental e euro-cristão. Nessa dinâmica, o aparelho educacional, no ensino superior, tem se constituído para que os racialmente vistos como “inferiores” sejam alvo de múltiplos processos de aniquilamento cognitivo e epistêmico, o que provoca sentimentos e afetos de inferioridade e insegurança intelectual, portanto, sustenta injustiças cognitivas. Entendemos esse processo como parte de um fenômeno social, estrutural e sistêmico que ocorre também por vias de produção de subjetividades que, capturadas e colonizadas por padrões intelectuais europeus de aprendizagem, criam expectativas de mérito e excelência educacional, bem como criam métricas de inteligência que rebaixam a autoestima de estudantes negros/as/es. Portanto, provocam, no cotidiano educacional, uma rotina de violência racial estabelecida pelo epistemicídio. Tal processo inclui a negação aos negros da condição de sujeitos do conhecimento por meio da

desvalorização ou ocultamento das contribuições do Continente Africano, das diásporas africanas e dos povos originários na construção do patrimônio cultural, artístico, filosófico e intelectual da história da humanidade. A imposição do embranquecimento cultural/intelectual e, conseqüentemente, a impossibilidade de alcançá-lo, traz a instauração do suposto “fracasso escolar”, diagnosticado pela evasão do ensino superior ou identificado na dificuldade encontrada na vida educacional dos/as/es alunos/as/es negros de alcançar índices de “excelência educacional”. Sabemos que todo esse regime de tutela e subalternização negra sustenta o epistemicídio (Carneiro, 2005).

Considerando os aspectos levantados no presente artigo e, em especial, o percurso do nosso trabalho desde o início do primeiro semestre letivo de 2023, concluímos, ainda que parcialmente, que a nossa aposta clínica e metodológica, assentada em uma busca permanente pela criação de estratégias e dispositivos de cuidado em saúde mental da população negra, proporciona uma caminhada fecunda de vivências de aquilombamento; portanto, experiências aterradas, afrodiaspóricas e afroperspectivistas, que escapam do modo de operar Ensino, Pesquisa e Extensão, característicos da perspectiva euro-cristã e cis-heteronormativa. Dessa forma, buscamos enfrentar cotidianamente as características do ocidentalismo presente nos currículos das universidades.

Lembramos aquilo que afirma Fanon (2020) sobre a busca do homem negro pelo amor da mulher branca que o autor entende como sendo uma tentativa inalcançável de humanizar a existência negra; a mesma humanidade que nos foi destituída e negada no percurso da colonização, de forma direta. Ser acariciado e poder acariciar a mulher branca, os seus seios, é apropriar-se de uma ideia de civilização e dignidade, que é branca (Fanon, 2020, p. 69). Arriscamos dizer que, nessa perspectiva, a universidade ocupa o lugar da mulher branca – ou do homem branco – na qual o estudante, em uma tentativa de se humanizar, bebe de seus autores e práticas ocidentais, que emergem de uma estrutura excludente, que também o faz imergir. Como resultado, temos diante de nós

uma experiência de adoecimento pela via do embranquecimento e, conforme Nobles (2009) sinaliza, o embranquecimento é uma tentativa frustrada da população negra de se adaptar aos valores culturais do ocidente, havendo um silenciamento da cultura negra, notadamente vista como subalterna. Todo esse processo, para Nobles (2022), é uma forma de violência psicológica direcionada à vida das pessoas negras. Nesse sentido, ampliamos a necessidade de construção de novos pactos, uma luta coletiva e de espelhamento em Oxum, que é cuidado e subversão. Um pacto pela negritude que valorize a arte, a cultura, a história e as existências negro-africanas.

Entendemos que a universidade não foi pensada para ser ocupada pela História da África e dos africanos, pela luta dos negros e pela importância da negritude para a arte e cultura mundial. A universidade não foi pensada a partir de uma perspectiva negra em termos sociais, econômicos, políticos, filosóficos e epistemológicos. Portanto, ser negro/a/e na universidade implica a negação da nossa história e importância no mundo. Não construída por um viés pluriversal, a universidade submete os estudantes negros a um padrão universal de comportamento – branco – que produz modos de ser, pensar e agir, colonizando vidas, saberes e outras possibilidades de ser no mundo. Nessa lógica, embranquecer vira estratégia de sobrevivência, de aprendizagem e de ascensão social nas IESs.

Souza (1983), em *Tornar-se negro*, alerta sobre o custo do processo de embranquecimento e ascensão social, quando buscamos aceitação e validação em um percurso idealizado pelo e para o branco. O contexto da universidade pode nos afastar de um outro movimento, contrário, que requer consciência de todo o discurso mítico criado sobre nós, pessoas negras e, a partir disso, reconstruir uma identidade negra, pavimentada no resgate histórico e ancestral, que recria nossas potencialidades e uma imagem positiva do negro/a/e.

Nossa clínica pretende estabelecer uma tarefa política, a tomada de consciência e identidade, capaz de assegurar a

dignidade como negra/a/e, a partir da nossa cultura, ontologia e epistemologia. hooks (2022) nos ensina uma compreensão do significado de pertencer a um lugar e faz-nos refletir acerca das narrativas e vivências negras coletivas em espaços socialmente ocupados e marcados pela experiência de privilégio da população branca. Destacamos que, mesmo em uma perspectiva afro-estadunidense, hooks (2022) localiza um modo de operar a segregação racial que encontramos ressonâncias em terras brasileiras. A autora nos ensina que o modo de existir do branco, com suas experiências neocoloniais de produtividade desenfreada e sem pausa para o silêncio, não se alinha à experiência ancestral do negro, retirando-nos nossa história, nossa aposta na coletividade e na harmonia com a terra. E, como consequência, carregamos feridas existenciais coletivas imensuráveis (hooks, 2022, p. 70). No ambiente acadêmico notamos tais feridas a partir do sentimento de não pertencimento, que vem acompanhado de uma autopercepção constante de insuficiência, incapacidade cognitiva e ausência de excelência/inteligência, além do embranquecimento como estratégia de adaptação aos moldes ocidentais de vida. É nesse sentido que o dispositivo aquilombamento, presente na narrativa dos usuários do SPA/UERJ, caracteriza um espaço necessário de cuidado coletivo, de resistência e afeto que nos possibilita acessar e permanecer na universidade, mesmo diante de processos e projetos de aniquilamento. Tal espaço, portanto, também tem se constituído como um lugar de acolhimento coletivo e de formação clínico-política, que atravessa a experiência dos estagiários/as/es da equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva no percurso de formação de psicólogos/as/ues.

Diante do exposto, afirmamos o nosso compromisso com a construção de uma psicologia anticolonial e afroperspectivista que considera a negação da africanidade do negro/a/e e de uma Psicologia enegrecida no Brasil como uma forma de limitação da nossa capacidade de cuidar uns dos outros (Nobles, 2009). Este compromisso possibilita a localização de outras fontes de saúde

mental e bem-estar para a população negra brasileira, como o aquilombamento e a valorização das expressões africanas e afro-brasileiras como dispositivos de cuidado em saúde mental. Na clínica racializada, apostamos na escuta atenta e sensível aos processos de subalternização de forma a romper com a tradição terapêutica eurocentrada, impostas pelo racismo epistêmico e, assim, assentar nossas práticas em uma perspectiva contra-hegemônica com o intuito de desmontar o saber/fazer colonial.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BÂ, A. H. A tradição viva. In Ki-Zerbo, J. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE I.; BENTO M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-58.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Distrito Federal: D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Distrito Federal: D.O.U. de 11 de março de 2008.

CARDOSO, L. (2020). **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. A branquitude acadêmica: 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. Volume 2.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica nº 01/2017**. Altera a Nota Técnica nº 02/2016, que orienta psicólogos, editoras e laboratórios responsáveis pela utilização e comercialização de serviços, recursos e produtos psicológicos em ambiente virtual, em plataformas informatizadas. Brasília: CFP, 2016. Disponível em: <https://satepsi.cfp.org.br/docs/NotaTecnica01-2017-PlataformasInformatizadas.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

DIANGELO, Robin. White Fragility. **International Journal of Critical Pedagogy**, [S.l.], v. 3, n. 3 p 54-70, 2011. Disponível em: <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/viewFile/249/116>. Acesso em: 13 agosto 2024.

EVARISTO, C. Aula Magna Escrivências com Conceição Evaristo. 29 de abril de 2021. In: Youtube. Mulherio UFF. (vídeo; 2:29:39) <https://www.youtube.com/watch?v=ehSaZiXLOvY>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2013.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France - 1978-1979**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONZÁLEZ, L. **Por um feminismo afro-latinoamericano**. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUATTARI, F. **Caosmose**. São Paulo: Editora 34, 1992.

HOOKS, b. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

HUDSON-WEEMS, C. **Mulherismo Africana: recuperando a nós mesmos**. São Paulo: Editora Anense, 2021.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021. Ebook Kindle.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-africana**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Revista Afrodiáspora**, [S.l.], v. 3, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

NOBLES, W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora, São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-298.

NOGUERA, R. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas Editora; Biblioteca Nacional, 2014.

OYEWUMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PASSOS, E., BARROS, R. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100010>.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo**: Branquitude, Hierarquia, e Poder na Cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, R. N. **A Invenção da Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOMÉ, S. **O Espírito da Intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. SP: Odysseus Editora, 2003.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WERNECK. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, jul./set. 2016 <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>.

PSICOLOGIA PRETA/AFRICANA NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO/METODOLÓGICAS À PSICOLOGIA ESCOLAR

Roberta Maria Federico¹

O tema deste capítulo é as possibilidades de atuação do/a/e psicólogo/a/ue escolar no que concerne às relações raciais no contexto da escola pública, a partir da partilha de experiências profissionais específicas no município de Itaboraí, no Rio e Janeiro, à luz das teorias da Psicologia Preta/Africana.

Para tanto, é importante recuperar brevemente a história das práticas psi no campo da educação, considerando que a instituição escolar foi uma das primeiras instituições ocupadas por psicólogos/as/ues quando da regulamentação da profissão no Brasil, na década de 1960.

As perspectivas mais tradicionais em psicologia educacional/escolar dedicavam-se à inclusão de crianças com deficiência, aos problemas de aprendizagem e às avaliações para nomear aptos/as/es e não-aptos/as/es. Posteriormente, foi inaugurada uma abordagem crítica em psicologia escolar, que se debruçou sobre a produção do fracasso escolar e problematizou a questão de classe nos processos de ensino-aprendizagem.

No que se refere às relações raciais na escola, temos como marco a lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”. Ainda no campo legal, temos a lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço

¹ Titulação: Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Psicologia, na linha de Processos Psicossociais e Coletivos, pela mesma universidade. Vínculo institucional: Psicóloga Escolar da Prefeitura Municipal de Itaboraí (RJ) e Professora Assistente na Faculdades Integradas Maria Thereza - Famath. E-mail: sankofa.psi@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1328-2580>.

social nas redes públicas de educação básica. Contudo, em 2024 é promulgada a lei nº 14.819, que complementa aquela anteriormente citada, instituindo a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Mais abrangente do que a legislação anterior, ela traz na definição de comunidade escolar: os alunos, os professores, os demais profissionais que atuam na escola e os pais e responsáveis pelos alunos matriculados na escola. Orienta pela intersectorialidade, pela abordagem multidisciplinar das ações e se articula com a Política Nacional de Saúde Mental, por meio da rede atenção psicossocial e da Política Nacional de Atenção Básica. Propõe ainda a participação ativa dos alunos como sujeitos ativos no processo de construção da atenção psicossocial oferecida à comunidade escolar e a não discriminação e o respeito à diversidade. Dessa forma, abre um leque para discutir esses assuntos na escola, após um período em que estas temáticas estiveram excluídas devido à ascensão da extrema direita e suas políticas conservadoras. Outra conquista da lei é a articulação das políticas de educação, saúde e assistência social.

Art. 4º A execução da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares dar-se-á em articulação com o Programa Saúde na Escola (PSE), o modelo de assistência em saúde mental, o Sistema Único de Assistência Social e a rede de atenção psicossocial, e sua governança ficará a cargo dos Grupos de Trabalho Intersetoriais do PSE, que serão responsáveis pelo desenvolvimento das ações nos territórios, com a participação obrigatória de representantes da área da saúde e da comunidade escolar.

Uma questão que se coloca é sobre quais demandas a psicologia na escola irá se debruçar e se as relações raciais no ambiente escolar estão/estarão dentre elas. Outra questão é sobre como tem sido a troca entre Psicologia e Educação quanto à dinâmica racial no ambiente escolar. A produção crítica da psicologia no campo das relações raciais é relativamente incipiente e ainda não adentrou suficientemente a formação em psicologia no Brasil. Na interseção entre psicologia, educação e relações raciais,

as produções ainda são escassas e este livro traz esta contribuição. Estas questões serão pontuadas ao longo do texto, quando for discutir sobre Psicologia Escolar.

Desta forma, irei apresentar discussões teórico/metodológicas e relatos de experiência sobre a prática da psicologia escolar em uma escola da rede pública, relacionados à dinâmica racial no ambiente escolar, a partir da Psicologia Preta/Africana. Iniciarei elucidando o racismo na escola e as políticas de igualdade racial, como avanços e impasses. Em seguida apresentaremos alguns elementos básicos da historicidade da psicologia escolar no Brasil. Também apresentarei a disciplina psicologia preta que, por vezes, também é chamada de psicologia africana; serão apresentados conceitos básicos e sua aplicabilidade nas intervenções em psicologia escolar. Por fim, será realizada uma partilha de intervenções práticas em psicologia escolar, referenciada a partir da psicologia preta/africana e realizadas na escola pública pela autora: formação de professores, acolhimentos individuais aos estudantes, intervenções coletivas nas turmas, o grupo de apoio aos estudantes enlutados e o dispositivo “Quilombo das Crianças”.

Desenvolvimento

Escola e Relações Étnico-raciais

Durante muitos anos, a narrativa sobre democracia racial teve força no Brasil e, graças ao trabalho árduo dos movimentos negros, esse discurso hegemônico vem sendo desconstruído. Ainda que com 21 anos de promulgação da Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dezesseis anos da Lei 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, sabe-se dos desafios para que os estabelecimentos de ensino cumpram as leis.

O que se identifica é a promoção do racismo através da omissão, do silêncio e de práticas discriminatórias. Aliás, o caráter silencioso do racismo brasileiro não ameniza em nada sua letalidade. Sobretudo, quando se pensa em educação, e em especial de crianças pequenas: muitas violências e negligências impactam as subjetividades de crianças negras.

No artigo “Infância, raça e paparicação”, Oliveira e Abramowicz (2008) relatam uma pesquisa desenvolvida em uma instituição de educação infantil. O objetivo das autoras foi analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial. As autoras conseguem mostrar como a questão racial é um aspecto que está presente no meio escolar e acaba se tornando elemento curricular, mesmo que os professores não tenham consciência dessa ocorrência. Além disso, discutem como os processos de subjetivação que ocorrem na escola constituem a criança negra de maneira subalternizada e inferiorizada (Oliveira; Abramowicz, 2008), através de uma extensa revisão de pesquisas que demonstram o impacto do racismo na subjetivação de crianças negras ainda na primeira infância.

Podemos concluir que as crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial, entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de “dobra do fora” – de maneira tal que não sabemos mais o que é fora e o que é o dentro, que é a característica de uma dobra aberta, o fora, em dado momento, se transforma em dentro. Esse processo de subjetivação faz com que as crianças negras e brancas “dobrem” o fora e, no fora, o negro, em qualquer dimensão, ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado. Dessa maneira, as crianças negras também dobram esse fora e acabam vendo a si mesmas como ruins, feias e todos os atributos com os quais a sociedade ocidental designa o diferente, o outro (Oliveira; Abramowicz, 2008, p. 213-214).

Outra autora que discute relações raciais na escola é Eliane dos Santos Cavalleiro (1998). Em sua tese de doutoramento “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, a autora analisa a socialização infantil no que tange as relações étnico-raciais estabelecidas na pré-escola e na educação infantil. A autora traz no capítulo “O silêncio como estratégia para evitar o conflito étnico” algumas situações observadas na escola e conclui:

A fala da menina demonstra que a omissão por parte da professora lhe deu o conhecimento de que nessas situações não poderá contar com seu auxílio. Daí decorre a aprendizagem do silêncio: não conta nada para sua professora porque ela nada faz (Cavalleiro, 1998, p. 108).

Nós, psicólogos/as/ues, bem sabemos que os silêncios também são discursos. E nesse sentido, vale também citar o trabalho de Nilma Lino Gomes, “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”, publicado no livro “Superando o racismo na escola” (Munanga, 2008). Neste capítulo, Gomes discute sobre o corpo docente das instituições escolares, seu preparo ou despreparo, interesse ou desinteresse em trabalhar o racismo na escola. Fala sobre sua apatia e passividade, não de maneira generalizada, mas pontuando o quanto o engajamento docente é fundamental para que o problema seja superado. Ela ilustra o texto com o documentário “Olhos Azuis”², em que a professora e psicóloga branca Jane Elliot realiza um workshop/experimento para discutir o racismo e seus desdobramentos, de forma a demonstrar o quanto estabelecer a cor dos olhos como substrato para práticas discriminatórias racistas é algo tão aleatório quanto tomar como parâmetro para essas mesmas práticas a cor da pele. Diante dessas reflexões, é fundamental trazer questões sobre a prática do/a psicólogo/a/ue escolar no que concerne às relações raciais na escola.

² Filme produzido por Clauss Strigel e Bertrand Verhago.

Psicologia Escolar

A história da psicologia no Brasil tem estreita relação com a educação, pois foi nos cursos de formação de professores que as primeiras teorias psicológicas de desenvolvimento e aprendizagem foram sendo cunhadas e difundidas. Marinho-Araújo (2014) narra um pouco dessa história, anterior até mesmo à regulamentação da profissão de psicólogo/a/ue no Brasil, em 1962. Ela cita que no período de 1930 a 1960, consolidou-se uma psicologia ligada às tendências psicométrica, experimental e tecnicista, muito forte nos estudos estadunidenses. Interessante que quando formos discutir sobre Psicologia Preta/Africana, observaremos que psicólogas/os afro-estadunidenses também demonstraram críticas em relação a essas práticas.

A partir da década de 1960, com a ampliação do sistema educacional em suas diversas modalidades e as consequentes solicitações por atendimento aos alunos, a Psicologia passou a se constituir como uma prática profissional mais sistematicamente presente nas escolas, ainda que marcada por objetivos fortemente adaptacionista. Surgiu, com uma identidade pouco definida, a figura do psicólogo escolar ou psicólogo educacional, chamado a resolver ou enfrentar as situações-problemas oriundas da escola (Marinho-Araújo, 2014, p. 14).

A crítica à constituição da Psicologia como ciência de controle, atuação liberal e positivista de conhecimentos, que enfatizava dicotomias e refletia interesses hegemônicos de elites foi realizada nesse campo de conhecimento, inclusive por psicólogos que começaram a desenvolver uma psicologia social brasileira e mais conectada com a realidade social local.

Nos anos 1970, Marinho-Araújo (2014) relata que as bases da ciência psicológica precisaram ser revistas e, por isso, foi um período marcado por reflexões e análises de natureza epistemológica e conceitual, que buscavam redefinir referenciais teóricos que dessem sustentação à atividade profissional.

Os anos 1980 foram marcados por mobilização social em busca de melhorias de vida e abertura democrática. E, os anos 1990 distinguiram-se pela diversidade do trabalho das/os/es psicólogas/os/ues, uma vez que ainda que questionamentos e reformulações de teorias estivessem acontecendo, a Psicologia tradicional, liberal, positivista e individualista continuou existindo.

Nesse sentido, é necessário citarmos o livro organizado por Maria Helena Souza Patto, “Introdução à Psicologia Escolar”, que traz diversos autores com perspectivas críticas, entre eles o capítulo “Educação bancária e educação libertadora”, de Paulo Freire. O capítulo “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”, da própria autora e que foi publicado inicialmente em 1992, traz críticas importantes ao modelo de escola pública marcado por uma “incapacidade crônica de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros, independentemente de sua cor, de seu sexo e de sua classe social.” (Patto, 2010, p. 281). No subtítulo “Vadios e anormais. Deficientes e diferentes”, chama a atenção o uso do termo vadio, que se refere às pessoas negras no contexto de pós-abolição e que não tinham uma ocupação específica. Durante muitos anos, a vadiagem foi considerada crime, e cantigas de capoeira narram essa realidade e ressignificam a vadiagem como o ato de praticar capoeira. Essa discussão é importante porque fala sobre o chamado “fracasso escolar”, dos vadios, dos pretos. E já aponta um caminho de crítica ao apoio fornecido pela Psicologia tradicional ao racismo científico, que na próxima seção deste capítulo será acrescida das contribuições da Psicologia Preta/Africana.

[...] a passagem de concepções genéticas para concepções ambientalistas da inteligência -, é verdade também que todas elas definem “ambiente” de maneira naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobre e não-brancos. (...) Tanto as

teorias racistas e do caráter nacional formuladas na Europa no decorrer do século dezenove, como as teorias que as sucederam com o surgimento da Psicologia científica, serviram para justificar as condições de vida muito desiguais de grupos e classes sociais no mundo da suposta “igualdade de oportunidades (Patto, 2010, p. 283).

Rojas (2013) é uma autora que consegue articular psicologia escolar, educação e relações raciais. No seu trabalho de conclusão de curso intitulado “Para cuidar da dor do aluno negro em relação à queixa escolar”, ela apresenta uma contextualização histórica sobre o racismo e faz um relato de caso, em que atendeu um menino negro de 13 anos, matriculado no 6º ano, e de como foram as intervenções no caso que, inicialmente, vem encaminhado com a clássica queixa de problemas de comportamento, agitação e desatenção. A autora pontua que, inicialmente, as queixas não teriam relação com nenhum processo de discriminação racial, mas que ao longo dos atendimentos emergiu um menino que se sentia desconfortável em ser quem era e que desejava ser branco. E concluiu descrevendo como as intervenções voltadas à afirmação da identidade negra do menino foram importantes para a resolução das queixas trazidas.

Outra autora que relata uma experiência neste campo é Suleiman (2014), no artigo “Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores”, em que ela faz um relato de experiência profissional no estágio supervisionado de docência em Psicologia e discute a relevância sócio-histórica e cultural de promoção de equidade e igualdade social que a lei 10.639/03 sugere. E afirma que a Psicologia tem muito a contribuir no processo de formação de professores ao evidenciar como se dá a constituição do sujeito na relação com a cultura, desnaturalizando preconceitos e estereótipos sobre as relações sociais e étnico-raciais do país (Suleiman, 2014, p. 369).

Por fim, antes de passar à discussão sobre Psicologia Preta/Africana, é importante trazer alguns subsídios legais para concluir a discussão sobre o cenário da Psicologia Escolar no Brasil.

Em 2019, o governo federal promulgou a lei nº 13.935/19, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Trata-se de uma lei de texto curto, que não dá muitos detalhes sobre as atribuições dos profissionais e dá um prazo de um ano para que as instituições se organizem para atendê-la. Esta lei foi complementada com a lei nº 14.819/24, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e traz como objetivos:

Art. 2º São objetivos da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares:

- I – promover a saúde mental da comunidade escolar;
- II – garantir aos integrantes da comunidade escolar o acesso à atenção psicossocial;
- III – promover a intersetorialidade entre os serviços educacionais, de saúde e de assistência social para a garantia da atenção psicossocial;
- IV – informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância de cuidados psicossociais na comunidade escolar;
- V – promover a formação continuada de gestores e de profissionais das áreas de educação, de saúde e de assistência social no tema da saúde mental;
- VI – promover atendimento, ações e palestras direcionadas à eliminação da violência; e
- VII – divulgar informações cientificamente verificadas e esclarecer informações incorretas relativas à saúde mental.

Acrescentamos também as “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos/os na Educação Básica” (CREPOP, 2019), do Conselho Federal de Psicologia. O documento traz no eixo 3, possibilidades de atuação da/o psicóloga/o na Educação Básica como: participar da elaboração, avaliação e reformulação do projeto político-pedagógico escolar; intervir no processo de ensino-aprendizagem; trabalhar na formação dos educadores; atuar na educação inclusiva e trabalhar com grupos de alunos. E essas orientações estão bem alinhadas com as atribuições regimentais do psicólogo escolar no município de Itaboraí, no Rio de Janeiro.

A inclusão do psicólogo dentre os profissionais responsáveis por discutir e atualizar o projeto político-pedagógico da escola, significa o reconhecimento da importância de outros olhares e formações para pensar um aspecto estruturante da escola. Assim como a inclusão de saberes psicológicos fundamenta e amplia as intervenções dos educadores.

O município de Itaboraí aloca psicólogos em escolas públicas desde 1993. Existem três critérios para que esses profissionais sejam lotados nas escolas: ou a escola deve ter mais de 500 alunos matriculados, ou oferecer Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) ou oferecer Educação de Jovens e Adultos - EJA. Recentemente o Regimento da rede pública municipal de ensino de Itaboraí foi atualizado e as atribuições dos psicólogos escolares foram alteradas. Dentre elas, destacamos a de garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive, pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica, sexual, bullying e a violência externa, no entorno de onde foi construída a escola, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Itaboraí/RJ, 2024). Ainda que o regimento municipal não aponte especificamente o foco no enfrentamento ao racismo na escola, apontar a necessidade de promover uma cultura de paz e atuar em espaços coletivos como os conselhos de classe, está em consonância com a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.

Psicologia Preta/Africana: conceitos básicos

Contar sobre Psicologia Africana é abordar a história da ciência e inexoravelmente constatar o epistemicídio pelo qual produções científicas pretas passam. É necessário pontuar a contribuição da psicologia tradicional fomentando o racismo científico através dos testes de QI comparativos ou pela teoria da privação cultural (White, 1970) e, ainda, que essas práticas eram

mais difundidas no campo da educação e da psicologia escolar. A medicalização da infância e o encaminhamento em massa de crianças negras para a educação especial, mostram como a psicologia escolar e a psicologia preta se conectam historicamente.

Joseph White, com seu artigo seminal “Toward a Black Psychology” articulou uma descrição conceitual baseada em pontos fortes para entender o comportamento e a cultura das pessoas negras. Ele desafiou a ortodoxia branca na psicologia, ao mesmo tempo em que serviu para capacitar outros grupos raciais e étnicos não brancos a falarem suas verdades psicológicas e culturais únicas (Cokley *et al.*, 2019).

Nobles (2015) descreve a evolução histórica da psicologia africana (preta) e descreve os principais componentes de uma psicologia afrocentrada. Ele conta que a disciplina surgiu na diáspora, especificamente nos Estados Unidos, durante a luta pelos direitos civis e o movimento *Black Power*, em 1968.

Naquela época, estudantes afro-americanos e psicólogos formados fundaram a Associação de Psicólogos Pretos (ABPsi) em San Francisco em 1968. A ABPsi foi formada como uma organização nacional livre e independente do APA – Associação de Psicologia Americana. Ao se formar, esses psicólogos negros que ocuparam cargos em vários setores acadêmicos, públicos, industriais e de programas governamentais comprometeram-se a perceber que eram primeiramente negros e psicólogos em segundo lugar. Esses homens e mulheres acusaram a Associação Psicológica Americana de tolerar o caráter racista branco da sociedade americana, não fornecendo modelos e programas conducentes com a resolução de problemas afro-americanos decorrentes dos efeitos da opressão do racismo americano. É extremamente importante apontar e destacar que declaramos a primazia e importância de nossa negritude sobre nosso status como psicólogos (Nobles, 2015).

Ele relata que foi necessário, inicialmente, a organização da associação para, em seguida, acontecer o desenvolvimento da disciplina Psicologia Preta.

[...] é importante reconhecer que no nascimento da ABPsi, formamos uma ABPsi, mas ainda não tínhamos criado a disciplina e prática de uma Psicologia Preta. Durante as próximas duas décadas, vários psicólogos negros, por exemplo: King, Dixon e Nobles (1976); Akbar (1984, 1990); Azibo, (1989); Hilliard (1986); Nobles (1972,1986a, 1986b, 1997); Myers (1988); Kambon (1992); Wilson (1993); Grills e Rowe (1996), juntaram-se na escavação de ideias africanas como base para o ressurgimento e advento da disciplina da Psicologia Preta (Nobles, 2015).

Jamison (2018) faz uma revisão do escopo da literatura psicológica examinando algumas das principais questões, conceitos e temas abordados na Psicologia Africana/Preta e traz algumas definições a partir de diferentes autores. Em 1974, no editorial do *Journal of Black Psychology*, Smith trouxe a seguinte definição:

O que é Psicologia Preta? . . . A psicologia preta é o estudo dos padrões comportamentais das pessoas pretas. Ele lida com o comportamento total em todas as situações de pessoas pretas em todo o mundo. Uma explicação mais definitiva surgirá à medida que investigarmos e aprendermos mais nesta área. É errôneo supor que, pelo fato de a Psicologia Preta não ter sido completamente desenvolvida, ela não exista (Jamison, 2018, p. 724).

Uma outra definição trazida pelo *The Black Scholar*, um dos jornais mais antigos de Estudos e Pesquisa Pretos foi:

A Psicologia Preta tem sido definida como o estudo dos padrões comportamentais de pessoas pretas em um ambiente social manifestamente antagônico e doentio... Preocupa-se com o desenvolvimento de metodologias e ferramentas apropriadas necessárias para uma análise válida da experiência das pessoas pretas, ao mesmo tempo em que critica as metodologias e ferramentas da psicologia ocidental branca (Jamison, 2018, p. 725).

Neste mesmo artigo, Jamison traz uma definição de Psicologia Preta dada por Wade Nobles.

Nobles (1980) adverte contra uma conceituação da Psicologia Preta/Africana guetizada e baseada na opressão que se concentra nas consequências psicológicas de ser negro (...) e aconselha: “É mais do que a ‘dimensão mais escura’ da psicologia geral. Seu status único é derivado não dos aspectos negativos de ser negro na América, mas sim das características positivas da filosofia africana básica” (Jamison, 2018, p. 725).

O autor partilhou também a definição de Psicologia Preta/Africana dada por Kobi Kambom (que também assina como J. Baldwin):

A Psicologia (Preta) Africana é definida como um sistema de conhecimento (filosofia, definições, conceitos, modelos, procedimentos e práticas) sobre a natureza do universo social na perspectiva da Cosmologia Africana... O que esta definição significa é que a Psicologia Africana (Preta) é nada mais nada menos do que a descoberta, articulação, operacionalização e aplicação dos princípios da estrutura da realidade africana relativa aos fenômenos psicológicos (Jamison, 2018, p. 725).

Na'im Akbar traz mais uma definição de Psicologia Africana, em 2004.

O que é a Psicologia Africana... A psicologia africana não é uma coisa, mas um lugar - uma visão, uma perspectiva, uma maneira de observar. A Psicologia Africana não pretende ser um corpo de conhecimento exclusivo, embora um corpo de conhecimento tenha e continue a ser gerado a partir do local. É uma perspectiva que se aloja na primazia histórica do olhar humano a partir da terra que se conhece como África (Jamison, 2018, p. 725-726).

As definições dadas por Wade Nobles, Kobi Kambom e Na'im Akbar conectam-se intencionalmente com a África e fazem uma mudança conceitual de reação ao racismo para a recuperação e revitalização de conexões com os saberes africanos.

E, por fim, a definição de Amos Wilson para a pergunta “O que é Psicologia Africana?” aponta para o caminho de uma psicologia política da libertação preta.

No centro da psicologia afrocentrada... está uma psicologia do poder. Não descreve apenas a natureza tradicional do povo africano ou as orientações do povo africano com base na cultura africana tradicional. É uma psicologia que é tanto prescritiva quanto descritiva. É uma psicologia de libertação (Jamison, 2018, p. 726).

Nobles discute sobre a grande narrativa ocidental, que é uma narrativa sobre a qual as experiências são interpretadas. Para ele, os humanos usam suas reflexões epistêmicas, apreciações culturais e percepções sobre a realidade para informar sua “estrutura de conhecimento” e “mentalidade intelectual” para reconhecer e registrar o sentido de eventos e experiências como uma grande narrativa. Essa grande narrativa molda e influencia o que vemos e aceitamos como normal. As consequências da assimilação dessa grande narrativa ocidental são: “Afrofobia”, um medo persistente, anormal e irracional pelas coisas africanas; “Eurofilia”, um sentimento de amar, gostar e ter afeição pelas coisas europeias que não necessita justificativas; e “Grecomania”, a violenta perturbação da mente devido ao pensamento e às ideias gregas (Nobles, 2015, p. 5). Ele então vai propor que a Psicologia Africana parta de uma grande narrativa africana, pautada nos pressupostos filosóficos e epistemológicos do eixo Kemet-Núbia e BaNtu-Kongo. Santos (2023) discute a descolonização da psicologia como combate ao racismo epistêmico a partir das experiências estadunidenses, brasileiras e sul-africanas e nos mostra que não há consenso entre os psicólogos sul-africanos em relação ao que os afro-estadunidenses propõem como Psicologia Africana.

Pensando a infância na perspectiva BaNtu-Kongo, Nunley (2020) discute sobre o desenvolvimento da identidade das crianças afro-estadunidenses diante do terrorismo psíquico numa realidade de racismo antinegro. Ela aponta a dupla invisibilidade da criança

africana, que é desconsiderada nas teorias do desenvolvimento infantil e por isso sobre a subpublicação, a obscuridade, e a dupla visibilidade da criança afro-estadunidense, através da publicação excessiva e da patologização. Ela aponta como consequência disso, o não reconhecimento da criança africana como a criança original, visto que África é o útero da humanidade, e também o prejuízo da criança afro-estadunidense na conexão com seu *ngolo*. Ngolo é um termo Kikongo introduzido por K. Kia FuKiau na psicologia africana e que significa “a energia do poder de autocura”. Dessa forma, a autora parte do pressuposto que ser humano é ser espiritual e de que “no domínio do bem-estar, o pertencimento ao passado e ao futuro existe e permite que as crianças pretas funcionem dentro de três reinos, ou seja, o que está sendo (presente), o que já foi (passado) e o que ainda será (futuro) e o bem-estar é obtido por meio do acesso ao Ngolo (Nunley, 2020, p. 245).

Nunley afirma ainda que ser uma pessoa preta nos Estados Unidos é um fator de risco, pois não há garantias de segurança física e que, por este motivo, para as crianças afro-estadunidenses, a raça combinada com o estágio de vida, cria uma necessidade maior de recursos de proteção (Nunley, 2020, p. 247).

Para as crianças pretas, existe uma fonte inata de proteção em sua identidade africana como seres espirituais, cuja compreensão deve ser fundamentada em ideias e conceitos centrados na África. Um desses conceitos é o *ngolo*. A ideia do *ngolo* é uma fonte de cura generativa que permite não apenas sobreviver, mas também prosperar. (...) A aplicação do pensamento ocidental na compreensão do desenvolvimento das crianças africanas é problemática porque falha em iluminar a necessidade crítica das crianças negras de conhecerem seu self africano e o poder que existe dentro delas como povo africano (Nunley, 2020, p. 248-249).

A autora acrescenta ainda que o pensamento ocidental, entretanto, vê o desenvolvimento humano como ocorrendo por meio de três domínios interdependentes identificados como biológicos, psicossociais e cognitivos. E que nessa cosmovisão, não

há domínio do espírito ou conectividade metafísica entre indivíduos ou uma força vital. Sendo assim, o mundo físico é feito de indivíduos mais maduros que, durante a fase de vida da infância, têm a tarefa de “adquirir” uma identidade própria. Enquanto isso, na cosmovisão africana, a criança já entra no mundo físico com uma identidade (Nunley, 2020, p. 249).

Essa discussão traz um ponto importante que é a concepção de ser humano a partir da cosmovisão africana, que merece ser aprofundada posteriormente. E que, no contexto deste artigo, traz elementos interessantes para pensar a experiência de crianças pretas em situações de violência extrema e como são utilizados recursos de sobrevivência inusitados, que vão garantir a proteção e a continuidade da vida.

Na próxima seção deste artigo, traremos um pouco da realidade vivida no território da escola pública e como as descrições acerca dos recursos de autoproteção e sobrevivência a uma realidade complexa são utilizadas pelas crianças.

Partilha de Intervenções

Com base nesses elementos, pensar uma atividade prática em psicologia escolar fundamentada na psicologia preta/africana significa, em primeiro lugar, racializar-me como psicóloga negra, assim como racializar a comunidade escolar atendida. Aplicar a *localização* e a *agência* como princípios da afrocentricidade. Enxergar que o censo escolar da secretaria traz o quesito raça/cor, a ser preenchido na matrícula a partir de autodeclaração e que mais de 80% dos/as/es estudantes matriculados/as/es da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental são autodeclarados/as/es, por seus responsáveis, como pretos/as/es e pardos/as/es.

Além disso, faz-se necessário ter uma compreensão política do território em que a escola está localizada, e de quais forças disputam e tensionam aquela localidade. O município de Itaboraí fica localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro e apresenta grandes disparidades econômicas. Há muitos contrastes

entre o centro urbanizado, onde vivem as famílias cujos sobrenomes nomeiam os logradouros públicos, e as regiões mais empobrecidas, onde mal há saneamento básico. A escola onde as práticas são desenvolvidas fica numa região empobrecida da cidade e atende muitas famílias moradoras de favelas do entorno. A região tem influência do crime organizado, e as diversas violências e violações de direitos se refletem no cotidiano escolar. Nem todas as ruas do bairro são asfaltadas. Existem algumas barricadas no entorno, como estratégia dos traficantes para impedir o acesso por carro a algumas localidades.

Eventualmente, as aulas são suspensas devido aos tiroteios no bairro. Também já ocorreram situações em que trocas de tiros aconteceram no horário da entrada dos estudantes e foi preciso utilizar técnicas de relaxamento para acalmar turmas inteiras de crianças que choravam assustadas com o que haviam presenciado. Outras vezes, recebo notícias do falecimento precoce de algum ex-aluno. Ou do familiar de algum aluno. Fazer psicologia escolar com base em psicologia preta/africana significa ter uma compreensão profunda do que são essas as expressões da vida negra. E de que esse campo de conhecimentos e suas ferramentas – Psicologia Preta/Africana – são recursos políticos para sobreviver à Maafa³. Que a vivência de crianças negras no Brasil é marcada pela iminência constante da morte física e simbólica. Ainda que um itan yoruba nos conte de como os *Ibejis* (divindades crianças gêmeas) enganaram *Iku* (a morte) a partir do encanto dos tambores, no dia

³ Apresentado por Marimba Ani, *maafa* é um grande desastre e infortúnio de morte e destruição além da convenção e compreensão humanas. O *maafa* africano não é um único evento abominável na história. É um 'processo' sofisticado e contínuo que apoia a supremacia branca mundial; movido pelo medo e ódio racial e projetado para desumanizar e/ou destruir o povo africano. A característica crítica do *maafa* é a negação da validade da humanidade do povo africano, acompanhada por um desrespeito total coletivo e sempre presente pelo africano e pelo direito das pessoas de ascendência africana de existir. O *maafa* africano dá licença para a perpetuação contínua de um processo total sistemático e organizado de destruição espiritual e física do povo africano, tanto individual quanto coletivamente (Nunley, 2020, p. 247).

a dia, muita criatividade, inspiração, ginga e mandinga são necessárias para criar recursos que auxiliem na sobrevivência e na prosperidade das crianças negras (Nunley, 2021). Partilharei aqui algumas das iniciativas que têm sido realizadas há alguns anos.

- Acolhimentos individuais aos estudantes – Eventualmente são realizados acolhimentos por meio do serviço de plantão psicológico, e os estudantes têm acesso à escuta. Nesses atendimentos são validadas as emoções trazidas, e oferecidos recursos para que experimentem conforto e acolhimento. Em alguns momentos, detalhes simples, como oferecer um lenço de papel para secar as lágrimas, são recebidos com surpresa pelos alunos. São utilizados jogos lúdicos, técnicas expressivas como pinturas e desenhos e a escrita terapêutica. A sala do Serviço de Psicologia Escolar é decorada com representações e elementos culturais afro-brasileiros. Também compõem os recursos de acolhimento: alfazema e doces, como uma boa oferta para as crianças.

- Formação de professores – A realização anual de formação em relações étnico-raciais na escola, que é uma estratégia para sondar o nível de familiaridade ou refratariedade à temática, por parte de cada profissional. Essa formação acontece trazendo como recurso iniciador, o vídeo “Teste das Bonecas”, do psicólogo afro-estadunidense Kenneth Clark. Em vez de perguntar se as professoras observam situações de racismo entre os estudantes, perguntamos como elas percebem a autoestima e autoconfiança dos estudantes negros. É realizada uma conversa com manchetes de notícias sobre racismo na infância e na escola e, a partir daí, é aberto um caminho para fazer as intervenções nas turmas, estabelecer parcerias e canais de diálogo.

- Intervenções coletivas nas turmas – Existe um calendário básico de atividades, palestras, rodas de conversas e oficinas que são realizadas nas turmas. Os temas costumam ser: relações raciais, bullying, comunicação não violenta, violência de gênero, prevenção ao abuso sexual, educação emocional, prevenção ao abuso de substâncias, autocuidado e projeto de vida, entre outros temas que podem emergir ao longo dos processos. Estas atividades são

elaboradas com cuidado na seleção das imagens e recursos utilizados, de forma que representem o pertencimento racial da comunidade escolar. Adinkras, provérbios africanos, livros infantis com narrativas afrocentradas, músicas e imagens positivas de pessoas negras são ferramentas sempre presentes. Além disso, são planejadas a partir dos relatos e observações das ocorrências na escola.

- Grupo de apoio aos estudantes enlutados – Esta intervenção teve início após o falecimento de dois estudantes, por conta da violência urbana. Em um mesmo ano letivo, a escola foi profundamente impactada pela morte precoce de dois estudantes: um do 3º ano do ensino fundamental e outro do 8º ano. A princípio, foram realizadas pesquisas sobre manejo do luto na infância e promovidas atividades e rodas de conversa para elaboração desta situação com as turmas. Também foram produzidos cadernos e murais de homenagens às pessoas falecidas. A partir desta experiência, surgiram diversas crianças com a demanda de cuidado por conta de perdas e falecimentos recentes em suas famílias. Eram falecimentos de pessoas abaixo dos 50 anos, por motivos diversos. Pautar a necessidade do acolhimento dos lutos na prática do psicólogo escolar que atende crianças negras, de certa forma, reforça a discussão acerca da *maafa*, ou de que a diáspora negra tem como elemento comum o genocídio (Vargas, 2010). Na escola em que atuo, crianças negras acompanham perdas e mortes, desde muito cedo. A proposta de iniciativa para o cuidado emocional deve passar por criar espaços onde esses lutos possam ser trabalhados. Assim, formamos um grupo com 8 crianças, de 3º, 4º e 5º anos, que estão passando por perdas recentes e propusemos atividades e conversas em grupo sobre esse assunto. As atividades foram guiadas por livros infantis específicos. O grupo se encontrou por dois meses e cumpriu um roteiro pré-estabelecido de atividades e temas de discussão.

- Quilombo das Crianças – Esta iniciativa surgiu quando, em uma palestra informativa sobre os impactos do bullying na saúde mental, uma estudante do 8º ano contou que se sentia discriminada por ser praticante de candomblé e que estava se preparando

emocionalmente para quando fosse se iniciar e precisasse usar vestimentas brancas por um período de tempo, pois já sabia a rejeição que iria enfrentar. Em seguida, a aluna tirou um turbante branco da mochila, pôs na cabeça e passou o resto do dia com ele, afirmando sua cultura. Após alguns dias, a aluna estava chorando pois havia se desentendido com uma colega e sofreu racismo religioso. Ela foi acolhida individualmente. A partir desta situação, identifiquei mais outros estudantes que eram de candomblé e umbanda e os convidei para o projeto “Quilombo das Crianças”, cujo objetivo é o fortalecimento da identidade de crianças praticante de religiões de matrizes africanas, proporcionando trocas de experiências. A iniciativa encontra-se em andamento e é realizada com estudantes do 6º ao 9º ano, e tem sido elogiada por eles, pois proporcionou encontros e criou um senso de coletividade. Até então, esses estudantes imaginavam serem as únicas pessoas de axé frequentando a escola. Encontrar outras pessoas com experiências semelhantes criou conexão e fortalecimento para o enfrentamento das situações de racismo e discriminação religiosa. Além disso, a experiência coletiva pode instrumentalizar os estudantes a se posicionarem politicamente e a pressionar outros profissionais da escola a desenvolverem práticas que combatam o racismo religioso.

Considerações

“Corre neguinho corre, vê se não morre antes do amanhã
Corre neguinho corre, na mira do revólver não tem talismã”
 (“Corre Neguin”, Edi Rock e Xande de Pilares).

O desafio da formação profissional do/a/e psicólogo/a/ue no que se refere à formação em relações étnico-raciais é uma realidade. Diante dos temas expostos, faz-se urgente pensar a revisão da grade curricular dos cursos de graduação em Psicologia, para que os profissionais que ingressam na graduação tenham acesso a formação em acordo com a lei 10.639/03, ainda que em atraso, considerando os

21 anos da exigência legal. É importante que as/os/es psicólogas/os/ues tenham preparo adequado para lidar com a realidade brasileira, composta por mais de 50% da população negra, e não reproduzam discursos e práticas racistas.

A inclusão de mais referenciais teóricos diversos, a exemplo da Psicologia Preta/Africana, demonstra que o currículo eurocêntrico e hegemônico é prejudicial à formação das/os/es psicólogas/os/ues de maneira geral, pois impede o acesso a outras percepções de mundo e, conseqüentemente, outras formas de atuação e manejo. É interessante constatar que muitas das considerações feitas pelas/os psicólogas/os/ues escolares críticos brasileiros se alinham às realizadas pelos psicólogos afro-estadunidenses, num mesmo período histórico.

Quanto à atuação específica nas escolas, é um campo de trabalho importante, uma vez que a sociedade contemporânea demanda cada vez mais o tema da saúde mental, sobretudo no pós-pandemia. Foi importante discutir aqui a história da psicologia escolar, que possui marcas de um histórico classificatório, universalizante e positivista e um recente esforço ético e político por mudanças na atuação da categoria profissional, considerando a realidade brasileira. Ainda assim, é importante pontuar que existem lacunas no que se refere às práticas de combate ao racismo.

Quando observamos os fóruns online de psicólogos/as/ues escolares, percebemos que são espaços onde as trocas entre os profissionais raramente passam por pedidos de orientações quanto ao tema das relações raciais. Muitos colegas compactuam com o silêncio em relação ao racismo descrito por Cavalleiro (1998). Sobretudo porque para além de pensar o racismo como um problema social, também é fundamental compreendê-lo como um trauma psíquico do ponto de vista dos estudantes negros. Pensar a aplicação da lei 10.639/03, do ponto de vista da prevenção em saúde mental, seria uma inovação em psicologia escolar, uma vez que grande parte das pesquisas sobre o tema são de outras áreas de conhecimento que não a psicologia. A afetividade impacta a aprendizagem e as experiências de discriminações raciais deveriam

receber mais atenção da psicologia escolar. Outro aspecto relevante sobre a participação do psicólogo escolar no trabalho, quanto às relações raciais na escola, é sua vivência e formação que o habilita a atuar com grupos desconstruindo estereótipos com metodologias que podem ser complementares às de outros educadores.

O plano de atenção psicossocial nas escolas é um avanço importante, mas há que se cuidar para que não haja medicalização das infâncias. Por outro lado, um psicólogo que está lotado na escola e realiza o encaminhamento de estudantes/pessoas com deficiência e problemas de aprendizagem também observa o quanto o racismo institucional nos serviços de saúde faz com que os diagnósticos e prognósticos em saúde mental de crianças negras sejam negligenciados em comparação às crianças não-negras. É fundamental que a política de atenção psicossocial tenha mais diálogo com as escolas e os equipamentos de assistência social. Isso seria garantia de acesso aos direitos de muitas crianças e adolescentes negros/as/es que, por diversos motivos, ficam desassistidos em suas necessidades de saúde.

As orientações dadas pelo Conselho Federal de Psicologia abordam lugares estratégicos para que as intervenções em psicologia escolar no campo das relações raciais sejam eficazes. Realizar intervenções coletivas, propor formações aos educadores e ter lugar na construção dos projetos político-pedagógicos são aspectos importantes, pois apontam onde, necessariamente, as intervenções irão render bons frutos.

Por fim, reafirmo que aplicar a Psicologia Preta/Africana no fazer cotidiano como psicóloga escolar significa ter, sempre em mente, que as crianças negras são potências de vida, de aprendizagem e de ensinamentos, e que orientá-las para driblar os mecanismos de exclusão que uma realidade racista impõe é fortalecer seu *ngolo*, seu poder de autocura, para que sobrevivam e prosperem.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COKLEY, K.; PALMER, B.; STONE, Steven. Toward a Black (and Diverse) Psychology: The Scholarly Legacy of Joseph White. **Journal of Black Psychology**, 45(2), 112-121, 2019. <https://doi.org/10.1177/0095798419828243>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica.** Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

ITABORAÍ (RJ). **Decreto municipal nº 06, de 09 de janeiro de 2024.** Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí. Itaboraí, RJ: Diário Oficial do Município de Itaboraí, 2024.

JAMISON, D. Key concepts, theories, and issues in African/Black Psychology: a view from the bridge. **Journal of Black Psychology**. v. 44. 2018. 009579841881059. <https://10.1177/0095798418810596>.

MARINHO-ARAUJO, C. M. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Ed. Alínea. 2014.

NOBLES, W. W. From Black Psychology to Sakhu Djaer: Implications for the Further Development of a Pan African Black Psychology. **Journal of Black Psychology**, 41(5), 399-414, 2015. <https://doi.org/10.1177/0095798415598038>.

NUNLEY, P. Ngolo: (Re)membering the african american child as a normative for self-healing power. **Alternation - Interdisciplinary Journal for the Study of the Arts and Humanities in Southern Africa**. 27. 2020. 10.29086/2519-5476/2020/v27n1a13.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 209–226, ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ROJAS, D. R. S. G. **Para cuidar da dor do aluno negro em orientação à queixa escolar**. 2013. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

SANTOS, E. F. dos. Rumos e percursos da descolonização do pensamento psicológico: subsídios a partir de Brasil, Estados Unidos e África do Sul. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 16, n. Edição Especial, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1649>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SULEIMAN, B. B. Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. **Psicologia Escolar e**

Educacional, v. 18, n. 2, p. 369–372, maio/ago. 2014.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182809>

VARGAS, J. C. A diáspora negra como genocídio: Brasil, Estados Unidos ou uma geografia supranacional da morte e suas alternativas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 31–66, jul./out. 2010. disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/289>. acesso em: 29 ago. 2024.

WHITE, Joseph. **Toward a Black Psychology**. Ebony, 25, 44-53, 1970.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Elisabete Figueroa dos Santos

Possui graduação (2008), mestrado (2011) e doutorado (2015) em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Atualmente, é chefe e professora do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) e docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNICAMP). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "Diferenças e Subjetividades em Educação" da Faculdade de Educação/UNICAMP e coordenadora do Grupo de Estudos sobre o Pensamento Negro em

Psicologia e Educação. Integra o INDDHU (Grupo de Pesquisa Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos/UNICAMP) e o AFROSIN (Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias/UFRRJ). É coordenadora associada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UNICAMP). É presidenta da Câmara de Averiguação da UNICAMP (CAVU). É membro da Comissão Assessora de Relações Raciais (CADER/UNICAMP). É membro do GT "Psicologia e Relações Étnico-raciais" da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Tem experiência na área de Psicologia Social e Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, relações de gênero, movimentos de resistência, epistemicídio e africanidades. É mãe solo do Malick (2008) e da Naomi (2018).

LattesID: <http://lattes.cnpq.br/8214192742762531>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>



Débora Augusto Franco

Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordena o Grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Estágio *Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva*. Coordenadora do Projeto de Extensão “Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do ensino superior”

(UERJ). Foi professora efetiva dos cursos de Licenciatura (área: Psicologia e Educação) do IFRJ (Campus Pinheiral). Doutora em Psicologia (PUC/RJ - 2017). Mestra em Psicologia (UFF/RJ-2011). Especialista em Psicologia Jurídica pela UERJ/RJ (2009). Esteve na vice-coordenação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas-NEABI (IFRJ/Campus Pinheiral). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social e Institucional, Psicologia e Educação; Psicologia e Relações Étnico-Raciais; Saúde Mental da População Negra; e Psicologia e Africanidades. É uma das organizadoras do livro-texto *Infâncias em Devir* (2018 - Editora Garamond/FAPERJ) e autora do livro *Racismo Institucional: Memórias e insurreições poéticas*.

LattesID: <https://lattes.cnpq.br/0894114548969871>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8302-1549>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Abrahão de Oliveira Santos

Tata Maganza no Lumyjacare Junsara, psicólogo, docente no Instituto de Psicologia e no PPGP da UFF. É coordenador do Kitembo - Laboratório de Estudos da Subjetividade e Cultura Afro-brasileira, onde elabora, em equipe, uma psicologia afroindígena, aterrada, contracolonial e antirracista. e-mail: abrahaosantos@hotmail.com



Alessandra Braga Almeida

Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estagiária da equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva. Extensionista do Projeto *Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do ensino superior*, coordenado pela professora e doutora Débora Franco. e-mail: almeida.a.psi@gmail.com



Bruna Souza Ribeiro

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação (FE-Unicamp), vinculada ao Grupo de Pesquisa DiS (Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, das questões raciais, de gênero e da infância), na linha de pesquisa 9 - Psicologia e Educação. Integrante do Grupo de Estudos em Pensamentos Negro em Psicologia e Educação (NEGRES). Cientista Social com ênfase em Antropologia (UNICAMP). Atuou na Educação Básica ministrando aulas de sociologia e como intérprete de Libras, no Estado de São Paulo. Atualmente, é facilitadora na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e especializanda em “África e suas diásporas” pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). e-mail: b167861@dac.unicamp.br



Caroline Palmier Quintanilha

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Psicóloga formada pela Universidade Federal Fluminense e pós-graduando em Psicologia da Decolonização pelo Instituto Parentes. Atua na área da Psicologia Clínica e se debruça em pesquisas estudando raça, gênero, sexualidade e classe sob uma perspectiva afrodiaspórica, indígena, ladina e caribenha de forma interseccional. e-mail: Caroline.palmier.psi@gmail.com



Débora Augusto Franco

Professora adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DPSI/IP/UERJ). Doutora em Psicologia (Puc-Rio/2017). Mestre em Psicologia (UFF/RJ-2011). Especialista em Psicologia Jurídica (UERJ-2009). Coordenadora do grupo de estudos, pesquisa, extensão e estágio curricular “Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva”. Coordenadora do Projeto de Extensão *Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do ensino superior* (UERJ). e-mail: debora.franco@institutodepsicologiauerj.org



Elisabete Figueroa dos Santos

Possui graduação (2008), mestrado (2011) e doutorado (2015) em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Atualmente, é chefe e professora do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) e docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNICAMP). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "Diferenças e Subjetividades em Educação" da Faculdade de Educação/UNICAMP e coordenadora do Grupo de Estudos sobre o

Pensamento Negro em Psicologia e Educação. Integra o INDDHU (Grupo de Pesquisa Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos/UNICAMP) e o AFROSIN (Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias/UFRRJ). É coordenadora associada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UNICAMP). É presidenta da Câmara de Averiguação da UNICAMP (CAVU). É membro da Comissão Assessora de Relações Raciais (CADER/UNICAMP). É membro do GT "Psicologia e Relações Étnico-raciais" da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Tem experiência na área de Psicologia Social e Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, relações de gênero, movimentos de resistência, epistemicídio e africanidades. É mãe solo do Malick (2008) e da Naomi (2018). e-mail: elifigue@unicamp.br



Lisandro Jatobá de Sant'anna

Graduando em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estagiário da equipe Clínica transdisciplinar em Afroperspectiva. Extensionista do Projeto *Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do ensino superior*, coordenado pela professora e doutora Débora Franco. e-mail: lisandrojatoba@gmail.com



Luccas da Silveira Marques

Musicista, educador social e agente cultural. Graduando em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estagiário da equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva (2023/2024). Extensionista do Projeto *Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do ensino superior*, coordenado pela professora e doutora Débora Franco. e-mail: luccassmarques@gmail.com



Luiza Oliveira

É psicóloga, professora adjunta da Universidade Federal Fluminense - UFF. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFF. Coordena o LALIDH-oralidades na UFF. Faz parte do Coletivo de Intelectuais Negras e Negros do País - CDINN. e-mail: luizaoliveira@id.uff.br



Mariana de Castro Moreira

É professora adjunta no Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense – UFF, em Rio das Ostras. Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social PPG EICOS/UFRJ. Coordenou o Laboratório de Psicologia, Políticas Públicas e Educação Popular do Curso de Psicologia da UFF/Rio das Ostras. Possui doutorado (2014) e mestrado (2000) em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialização em Psicologia Social (Aprovada no concurso do Conselho Federal de Psicologia, 2012). Graduação em Psicologia pela UFRJ (1997). Possui experiência docente no Ensino Superior, desde 1999, e em pesquisa, desde 1994. e-mail: marianacastromoreira@id.uff.br



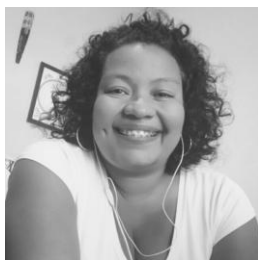
Niate Sulemane Adamo

Natural de Maputo - Moçambique, licenciada em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Assistente universitária na Universidade Save - Moçambique. e-mail: niate.adamo@ufu.br



Paulo Vitor Palma Navasconi

Psicólogo (CRP 08/25820 - 06/001180-IS), membro do coletivo Yalodê-Badá. Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Psicologia Social. Mestre e doutor em Subjetividade e práticas sociais na contemporaneidade pela Universidade Estadual de Maringá. Professor assistente e doutor no Departamento de Psicologia Clínica da Universidade Estadual Paulista (FCL-UNESP Assis) e professor credenciado no Programa de Pós-graduação em Psicologia (UNESP-Assis). Atualmente, dedica-se aos estudos relacionados à raça, gênero, violência contra a população negra, história da Psicologia e comportamento suicida. e-mail: paulo.navasconi@unesp.br



Roberta Maria Federico

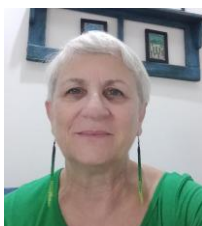
Possui graduação (2009) e mestrado em Psicologia (2014) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha "Processos psicossociais e coletivos". Atualmente, é docente na Faculdades Integradas Maria Thereza - FAMATH (RJ) e psicóloga educacional da Prefeitura Municipal de Itaboraí. Fundadora e diretora clínica do Instituto Sankofa de Psicologia e Educação. Associada à The Association of Black Psychologists - ABPsi, desde 2010, e à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE. Tem experiência na área de Psicologia Social, Educacional e

da Infância (Desenvolvimento e Aprendizagem). Interesse de pesquisa em Psicologia Preta (Africana), Africanidade, Saúde Mental da População Negra, Saúde Mental na Escola, Educação, Relações Raciais, Desenvolvimento Infantil e Família. e-mail: psiescolar.roberta@gmail.com



Tâmara Rodrigues Pedro Bomfim

Baiana, sacerdotisa de matriz africana, formada em Psicologia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambas pelo Centro Universitário da Bahia. Atualmente, é mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), sendo bolsista da FAPESB. Cofundadora da Frente Nacional Makota Valdina Pinto. e-mail: tamarapsiedu@gmail.com



Ângela Fátima Soligo

Licenciada (1997), mestre e doutora (2001) em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Atualmente, é Docente Colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Psicologia Educacional (DEPE), é membro e uma das precursoras do DiS. É vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP); ex-Presidente da Associação Latino-americana de Formação e Ensino em Psicologia (ALFEPSI). Membro do Conselho de

Honra da ALFEPSI. Tem experiência de pesquisa e ensino nas áreas de Psicologia e de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, relações raciais e de gênero, formação em psicologia, formação de professores e escola. Dedica-se, atualmente, ao estudo da Psicologia Africana. e-mail: soligo@unicamp.br



Pérola Franco

Estudante de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Extensionista da equipe Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva e do Projeto de Extensão *Aquilombando as infâncias e juventudes pretas/es: materiais didático-pedagógicos, produção de saúde e justiça cognitiva para estudantes pretos/as/es da educação básica e do ensino superior*, coordenado pela Profª e Drª Débora Franco. E-mail: perola.franco@estudante.ufjf.br



Giovani Florencio

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Psicólogo formado pela Universidade Federal Fluminense, campus Rio das Ostras. Natural do interior do estado do Rio de Janeiro, inclina seu campo de pesquisa sobre os processos de subjetivação

atrelados às epistemologias de terreiro, tensionando-as frente ao saber-fazer da psicologia, numa perspectiva crítica sobre esta. Autor dos artigos “Corpo-território de axé: nas encruzilhadas entre o candomblé e a psicologia” (2024) e “Com licença, Exu e abre-caminhos: por outros modos de conhecer e construir conhecimentos nas encruzilhadas psicossociais” (2025). e-mail: psigiovaniflorencio@gmail.com



Lygia de Sousa Viégas

Piracicabaiana, formada em Psicologia, com Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), ministrando disciplinas para os cursos de licenciatura, além de integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. e-mail: lygia.viegas@ufba.br



Sílvia Maria Cintra da Silva

Psicóloga pela PUC Campinas, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Realizou pós-doutorado na USP (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) e na PUC – SP (Psicologia da Educação).

Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Foi Presidenta da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – gestão 2014-2016. e-mail: silvia@ufu.br



Stallone Abrantes

É psicólogo formado pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Mestre e doutor pela Universidade Federal Fluminense (2017/2022). Atualmente, é professor substituto no departamento de psicologia da Universidade Federal Fluminense. Áreas de pesquisa: Psicologia da Educação e Interseccionalidades; Povos e Comunidades Tradicionais e Psicologia; Produção de Conhecimento Nordestina. e-mail: stalloneabrantes7@gmail.com

Essa obra é um chamado para o compromisso ético político e racial a favor das maiorias historicamente silenciadas na ciência, na sociedade e nas práticas profissionais. Pois, ao olharmos para essa produção acadêmica conseguimos constatar os resultados das ações afirmativas tanto pela composição das pessoas que a escrevem, que representam de fato a população brasileira, quanto pelas teorias que embasam as pesquisas e experiências apresentadas que rompem com o colonialismo acadêmico a partir de afroperspectivas teóricas e metodológicas (Maisei Ribeiro, Prefácio).

