

# PSICOLOGIA E RELAÇÕES RACIAIS

Um percurso em construção

Organizadoras(es):

Raquel da Silva Silveira

Liziane Guedes da Silva

Henrique Caetano Nardi

Luciana Rodrigues



*Será mesmo que a praça da Harmonia  
conseguia ser isso  
tendo ao seu lado (além do pôr-de-sol  
e o Guaíba)  
o cemitério e o largo da Forca?*

(Oliveira Silveira, "Inquietação na Porto Alegre Antiga").

Fotografia: Alisson Batista

# Psicologia e Relações Raciais: Um Percurso em Construção

**Organizadoras(es):**

*Raquel da Silva Silveira  
Liziane Guedes da Silva  
Henrique Caetano Nardi  
Luciana Rodrigues*



ABRAPSO EDITORA

Florianópolis  
2020

## **NÚCLEO DE PRODUÇÃO EDITORIAL DA GRÁFICA DA UFRGS (NUPE)**

**Acompanhamento Editorial** Michele Bandeira

**Projeto Gráfico e Editoração** Fernanda Chiodi de Castilho

**Capa** Fernanda Chiodi de Castilho

**Fotografia** Alisson Batista

**Revisão** Maximiliano Kunrath

### **APOIO**

**ABRAPSO** Associação Brasileira de Psicologia Social

**NEPAR/PSI** Núcleo de Extensão e Pesquisa Antirracista da Psicologia

**PROREXT** Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Psicologia e relações raciais [livro eletrônico] : um percurso em construção /  
organização Henrique Caetano Nardi ... [et al.]. -- 1. ed. -- Florianópolis, SC  
: ABRAPSO Editora, 2020. PDF

Outros organizadores : Raquel da Silva Silveira, Liziane Guedes da Silva, Luciana  
Rodrigues.

ISBN 978-65-88473-05-4

1. Etnicidade 2. Psicologia 3. Raças - Conceito crítico 4. Relações raciais  
I. Silveira, Raquel da Silva. II. Silva, Liziane Guedes. III. Rodrigues, Luciana.

20-52790

CDD-150.1

#### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Psicologia : Aspectos sociais 150.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

# Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>5</b>
Andréa Vieira Zanella Ana Lídia Brizola	
<b>Introdução ou Um Pouco da História deste Livro</b>	<b>9</b>
Raquel da Silva Silveira, Henrique Caetano Nardi, Liziane Guedes da Silva, Luciana Rodrigues	
<b>1 Violência Urbana e Sofrimento Psíquico em Usuárias(os) Negras(os) do Sistema Único de Saúde (SUS)</b>	<b>21</b>
Raquel da Silva Silveira, Giselle Spindler, Sabrina Gomes Nunes, Henrique Caetano Nardi, Ana Paula Moreira Ferreira, Francielly Muria dos Santos, Miriam Cristiane Alves, Fernanda Souza de Bairros	
<b>2 Entre Cartas: Sobre Branquitude e Epistemicídio na Produção de Conhecimento em Psicologia</b>	<b>47</b>
Luciana Rodrigues, Bruna Moraes Battistelli	
<b>3 Iniciação Científica: O que Aprendi sobre Racismo e Sofrimento Psíquico</b>	<b>73</b>
Aline de Moura Rodrigues	
<b>4 Costuras Teórico-Clínicas no Acompanhamento Terapêutico: Um Percorso com Areta</b>	<b>85</b>
Liziane Guedes da Silva, Vera Lúcia Pasini, Sílvia Edith Marques, Analice de Lima Palombini	

<b>5 Psicopreta: O Enfrentamento do Racismo no Ambiente Acadêmico e na Formação em Psicologia</b>	<b>103</b>
Tiago Rodrigues da Costa	
<b>6 Registro de um Percorso Curricular: Relações Étnico-Raciais e o Curso de Psicologia da UFRGS</b>	<b>119</b>
Cristina Emília Schünemann, Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto, Vera Lúcia Pasini	
<b>7 Trajetos e Percursos: Das (Im)possibilidades de Enfrentamento do Racismo dentro da Academia</b>	<b>137</b>
Alisson Ferreira Batista	
<b>8 Racismo e a Produção de Estereótipos: Impactos na Subjetividade da Criança Negra no Brasil</b>	<b>159</b>
Caroline Damazio da Silva	
<b>9 Formação em Psicologia e a Educação das Relações Raciais: Um Estudo sobre os Currículos de Graduação em Psicologia em Porto Alegre e Região Metropolitana</b>	<b>179</b>
Jéssyca da Rosa Santos Barcellos	
<b>10 Escuta Psicológica e Violências Racista, Sexista e LGBTI+fóbica: Diálogos entre Psicologia e Pensamento Descolonial</b>	<b>199</b>
Renice Eisfeld Machado, Miriam Cristiane Alves	
<b>Sobre as(os) autoras(es)</b>	<b>217</b>

# Apresentação

*Temos só um jeito de nascer e muitos de morrer.*  
(Carolina Maria de Jesus)

Iniciamos esta apresentação com as palavras de Carolina Maria de Jesus, mulher negra, brasileira, escritora; mulher que ousou narrar a tragédia da existência vivida por milhões de pessoas em nosso país, relegadas à luta cotidiana pela vida (Jesus, 2007). Essa luta a que ela se refere não é metafórica, não é por algum ideal de liberdade; é pelo alimento necessário para sustentar o próprio corpo e, quiçá, algum sonho, mínimo que seja... O sonho de não ter que precisar sair todos os dias para catar dos restos do consumo algo que irá para a panela e depois será ingerido pela família. Sim, família, pois há crianças que também sonham, ainda pouco cientes das agruras que logo exigirão delas muito além de suas forças para sustentarem os próprios sonhos, para resistirem aos despejos.

Além de pobre e favelada, Carolina Maria de Jesus era negra. Seu corpo negro vagou por muitos anos, dia após dia, pelas ruas da maior metrópole do país, empurrando um carrinho com o qual recolhia descartados que trocava por alguns poucos trocados. Esses garantiam ou o óleo, ou o sal, ou o feijão, ou a farinha... Ou... Ou... A dureza da vida impunha escolhas balizadas pela urgência. Essa dureza crua foi registrada nos cadernos com cotocos de lápis que a autora recolhia dos latões de lixo, originando relatos que nos permitem adentrar em um universo pouco conhecido em circuitos acadêmicos.

Mas há exceções, por certo. É um equívoco falar em ciência no singular, pois em seu circuito aparentemente ensimesmado há pluralidade, tensões e disputas. Há muitos(as) pesquisadores(as) que olham e se importam com vidas historicamente relegadas ao esquecimento. É um

equivoco também falar em lutas cotidianas pela sobrevivência descon siderando as violências que incidem de modo diferenciado sobre corpos, e com muito mais intensidade e perversidade sobre corpos negros. Os corpos são plurais, assim como os conhecimentos que sobre estes (e pouco ainda com estes) se produzem, ainda que predominem olhares que negam a própria condição de classe, de gênero e sexualidade e racial, produtora de pretensas normatividades. É normal aquilo que inclui o próprio grupo instituinte dos critérios de normalidade. É abjeto o que está fora. Mas que fora é esse?

Os circuitos acadêmicos em que conhecimentos científicos são produzidos são marcados por disputas que demarcam dentro e fora, que legitimam violências e políticas para a vida de todos(as). São contextos em que se objetivam com intensidade as lutas da esfera da vida. Uma luta desigual, há que se ter em vista, pois, para alguns corpos, as armas e condições são facilitadas. Para muitos outros, sequer é acessível o acesso ao tatame.

A luta cotidiana que Carolina Maria de Jesus nos apresenta visibiliza essa desigualdade de forma a não deixar margem para dúvidas. Corpos negros, neste Brasil que, “apesar de ser considerado o segundo maior país de população originária da África” (Schwarcz, 2019, p. 35), nega sua própria história, esconde e camufla as violências seculares que restam como herança da cultura escravocrata, são assassinados em maior número e por motivos banais. São vítimas de violências cotidianas, de racismos explícitos e velados, que só recentemente têm recebido acolhida por parte do sistema judiciário predominantemente exercido por homens brancos que desconhecem a própria branquitude e seus privilégios.

E como essa questão vem sendo trabalhada nas universidades brasileiras? O livro “Psicologia e Relações Raciais: Um percurso em construção”, organizado por Raquel da Silva Silveira, Liziane Guedes da Silva, Henrique Caetano Nardi e Luciana Rodrigues, responde, de certo modo, a essa pergunta. As autoras e os autores desnudam o racismo institucional que impera nos circuitos acadêmicos brasileiros e se dedicam a analisar alguns dos efeitos produzidos pela presença de corpos negros em um contexto específico, porém similar a tantos outros no país. Explicitam a

branquitude negada e as tensões decorrentes do gradual enegrecimento das salas de aula da graduação e da pós-graduação, resultado de políticas de ações afirmativas no lapso de tempo em que o Brasil pôde contar com governos democráticos. Abrem as portas dos quartos de despejo institucionais e contribuem para a necessária transformação da Psicologia no Brasil, através de escritos que visibilizam resistências e tensões constitutivas e mantenedoras de violências e iniquidades.

Os capítulos que compõem este livro, além de denunciarem o racismo institucional instalado nas universidades brasileiras, anunciam a urgência da construção de conhecimentos antirracistas. Acreditamos que essa luta é de todos e todas, e a ABRAPSO, associação historicamente comprometida com a produção de conhecimentos e práticas que se opõem às desigualdades sociais, precisa fazer parte ativa desses esforços. A publicação desta coletânea pela Editora da ABRAPSO é um passo nessa direção.

*Florianópolis, dezembro de 2020.*

*Andréa Vieira Zanella  
Ana Lídia Brizola*

Jesus, C. M. (2007). *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* (9ª ed.). São Paulo: Ática.

Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.



# Introdução ou Um Pouco da História deste Livro

*Raquel da Silva Silveira  
Henrique Caetano Nardi  
Liziane Guedes da Silva  
Luciana Rodrigues*

Esse livro começou a ser gestado em 2016, inicialmente sendo fruto de uma pesquisa institucional sobre racismo e sofrimento psíquico e, depois, ganhando corpo com as produções teóricas de estudantes e pesquisadores(as) negros(as) que abriam os caminhos coletivos da negritude nos cursos de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

A seus 46 anos de existência, o curso de Psicologia da UFRGS não contava com nenhum(a) docente negro(a). Atualmente, tem uma docente negra na graduação e uma docente colaboradora negra no PPG, em um universo de 71 docentes. Até 2008, os bancos da Universidade eram majoritariamente ocupados por estudantes brancos e brancas. Havia uma alta procura pelo curso de Psicologia, sendo a maioria dos estudantes brancos(as), das classes média e alta. Assim, fosse por raça/cor, fosse por classe social, o encontro entre docentes e estudantes ficava circunscrito à branquitude. Os conflitos sociais, no que tange ao racismo, ficavam invisibilizados na sala de aula. Os problemas “sociais” constavam nos textos e livros estudados, às vezes com mais força, outras vezes de forma mais branda, mas sabia-se quem eram os(as) profissionais/pesquisado-

res(as) da Psicologia e quem eram os sujeitos-objetos de nossas ações, de nossas pesquisas, de nossas preocupações com a transformação social (pensando na Psicologia Social Crítica).

Contudo, o questionamento sobre a brancura dos corpos de docentes e estudantes e das teorias estudadas não existia, ou era marginal, fruto de ações individuais de professoras(es). Estava naturalizada a ausência dos sujeitos negros neste espaço. Havia uma concepção hegemônica de um “nós” pensado de forma universal, ou seja, o humano branco ocidental. A discussão teórica em torno das relações raciais e os processos de subjetivação relacionados a elas eram silenciados, parecendo ausentes.

O que já, de certa forma, buscava produzir fissuras na hegemonia branca, ocidental, cisheteronormativa era a temática de gênero/sexualidade e também o debate em torno das políticas públicas, tendo o SUS como modelo, debate esse introduzido em disciplina eletiva que progressivamente se tornou uma ênfase do currículo. Os estudos feministas vinham sendo incorporados no campo da Psicologia Social vinculada à ABRAPSO, o que desnudava os privilégios do homem branco heterossexual e cisgênero, mas as relações raciais estavam invisibilizadas.

Pode-se dizer que a maioria dos(as) docentes da Psicologia não estava atenta à longa trajetória do Movimento Negro no Brasil, principalmente da intelectualidade negra brasileira que desde Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos, Virgínia Bicudo, Milton Santos, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Neusa Santos Souza e Sueli Carneiro vinham problematizando, pesquisando, construindo e visibilizando os percursos de luta dos coletivos de negros e negras brasileiros(as), tais como: Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro Unificado, Criola, Geledés, Ylê Aie, Terreiros de Matriz Africana, RENAFRO, Grupo Palmares, Associação Cultural de Mulheres Negras — ACMUN e Maria Mulher; estes três últimos oriundos do Rio Grande do Sul. Nesse turbilhão de resistência, em 2001, coletivos de homens e mulheres negro(as) foram à III Conferência de Durban, África do Sul, e exigiram a criação de uma política pública de cotas raciais para o ingresso no ensino superior. A conjuntura política brasileira naquele momento contava com o primeiro governo alinhado à esquerda, o qual foi parceiro na implementação da política de cotas. Aliado a isso, o governo Lula (2002–2009)

instituiu uma política nacional de ampliação das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Através do REUNI, novos cursos foram criados, ampliando o número de vagas nos cursos de graduação (Pereira & Silva, 2010). Foi nesse contexto que foi criado o curso noturno de Psicologia da UFRGS, o que possibilitou que estudantes trabalhadores(as) pudessem ingressar nessa graduação.

Importante salientar que o racismo institucional das IES não permitiu que as cotas fossem apenas raciais e exigiu que houvesse o recorte de classe social. Assim, as cotas são para estudantes de escolas públicas, de todas as raças, com um percentual assegurado para estudantes negros(as) (pretos[as] + pardos[as]). Essa exigência institucional acabou produzindo novas iniquidades raciais, pois estudantes negros(as) e pobres que eram bolsistas em escolas particulares e/ou fizeram a Educação de Jovens Adultos em escolas privadas não puderam se beneficiar das cotas. Em contrapartida, estudantes brancos(as) de escolas militares públicas e/ou dos Institutos de Aplicação públicos, cuja qualidade é muito superior à maioria das escolas privadas, são beneficiários(as) das cotas. Essa é uma história importante de conhecermos, pois, como afirma Maria Aparecida Bento (2002), sempre que se faz uma política para a população negra, a população branca acaba se beneficiando também.

Assim, em 2008, a UFRGS começou a enegrecer e a inquietar a matriz ocidental branca dos nossos estudos, das nossas práticas. Em 2010, o Departamento de Psicologia Social e Institucional começou a se aproximar das temáticas de gênero e raça na violência doméstica. Foi necessário um deslocamento geográfico até o Campus do Vale da Universidade para, junto das Ciências Sociais, da História e da Ciência Política, estudar sobre as relações raciais no Brasil. Aliado a isso, foi necessária a aproximação aos movimentos sociais de negros e negras na cidade de Porto Alegre. Em virtude da discussão de mulheres negras sobre gênero e raça, a ONG Maria Mulher foi fundamental para ensinar os(as) professores(as) brancos(as) a enxergar as desigualdades e as violências que permanecem nas relações entre pessoas brancas e negras.

Em 2014, houve uma primeira proposta docente na reunião do Departamento de Psicologia Social e Institucional para que se criasse uma disciplina obrigatória para a Educação das Relações Étnico-Raciais

(ERER), de acordo com a Lei 10.639, de 2003, a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 18/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2004, todas consequências do compromisso institucional do Brasil com a III Conferência de Durban (2001). Naquele momento, decidiu-se pela inclusão da temática racial na disciplina de Psicologia Social II e pela criação de uma disciplina eletiva de ERER. O processo de criação da disciplina ERER obrigatória demandaria um trabalho mais longo para sua aprovação. Esse processo só foi retomado depois da ocupação pelos(as) estudantes do prédio do Instituto de Psicologia, pela força do coletivo de estudantes NegrAção e Psicopreta. Cabe destacar o trabalho da equipe da Comissão de Graduação em construir institucionalmente e coletivamente a inclusão obrigatória dos conteúdos das relações étnico-raciais no currículo da Psicologia.

Nesse contexto, foi delineando-se a construção deste livro. Importante destacar que um dos mais significativos impactos da política de ações afirmativas foi a transformação da Universidade no sentido de explicitação do racismo institucional e de tensionamento pelos coletivos de intelectuais e pesquisadores(as) negros(as) para o seu enfrentamento. O gradual enegrecimento das salas de aulas foi desacomodando os(as) docentes brancos(as). Mesmo o Departamento de Psicologia Social e Institucional, reconhecidamente crítico do *status quo* e das iniquidades sociopolíticas, também compactuava com o mito da democracia racial por omissão institucional.

Assim, trazemos ao público reflexões teóricas e resultados de pesquisas que explicitam todo esse percurso inicial de efeitos da política de cotas raciais no curso de Psicologia da UFRGS. Grande parte deste livro emerge das ações do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, no sentido de reafirmar o compromisso desse campo de formação com as demandas sociais brasileiras.

Fundamental destacar que a maioria dos capítulos foi escrito por estudantes e pesquisadores(as) negros(as) que puderam transformar em conhecimento os desassossegos vividos na trajetória universitária. O racismo, em todas as suas dimensões, produz sofrimento e iniquidades de forma integral nas pessoas negras, porém o povo negro sempre resistiu. Da mesma forma, a intelectualidade negra da Psicologia também

resiste e produz conhecimento antirracista para que a formação em Psicologia possa se reconfigurar.

O capítulo que abre este livro é fruto da pesquisa “Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico”, que teve apoio do CNPq no período entre 2015–2017, tendo sido coordenada por Henrique Caetano Nardi e Raquel da Silva Silveira. O texto apresentado aqui, “Violência Urbana e Sofrimento Psíquico em Usuárias(os) Negras(os) do Sistema Único de Saúde (SUS)”, apresenta uma análise dos resultados quanti-qualitativos de 580 entrevistas realizadas nas Unidades de Saúde da Atenção Básica nas cidades de Porto Alegre e de Pelotas, com usuárias(os) desses serviços. Foi encontrada associação entre sofrimento psíquico da população negra e medo da violência policial. Nos grupos focais, a temática da violência urbana também emergiu de forma significativa. Essa escrita foi elaborada por Raquel da Silva Silveira, Giselle Spindler, Sabrina Gomes Nunes, Henrique Caetano Nardi, Ana Paula Moreira Ferreira, Francielly Muria dos Santos, Míriam Cristiane Alves e Fernanda Souza de Bairros.

Luciana Rodrigues e Bruna Moraes Battistelli, no capítulo 2, “Entre Cartas: Sobre Branquitude e Epistemicídio na Produção de Conhecimento em Psicologia”, discutem sobre a produção de conhecimento em Psicologia e suas relações com a produção de conhecimento e o espaço da sala de aula na formação de psicólogas(os). Um ensaio escrito em cartas; uma escrita-convite ao diálogo com muitas aberturas e um convite para que o tema do capítulo siga sendo discutido por outras pessoas interessadas pela pesquisa e, principalmente, pela formação em Psicologia. As autoras falam sobre racismo, branquitude e epistemicídio e sobre como se percebem nesses lugares de formação em Psicologia, questionando o papel ético-político das(os) envolvidas(os) nesse processo.

Aline de Moura Rodrigues, no capítulo 3, “Iniciação Científica: O que Aprendi sobre Racismo e Sofrimento Psíquico”, compartilha seu aprendizado na formação de seu vir-a-ser pesquisadora como integrante da equipe do projeto “Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico”. Nesse percurso, pontua o aprendizado acerca de conceitos como branquitude, racismo institucional, cuidado e memória, enfatizando as relações sociais que se estabeleceram na produção do conhecimento científico sobre o impacto do racismo institucional na saúde

mental da população negra usuária do SUS no contexto das cidades de Porto Alegre e Pelotas. A autora destaca seu texto como forma de restituição, abrindo possibilidades para pensarmos nossa ética e nossas posturas na prática do pesquisar. Ao discutir as estratégias de apagamento social da produção de conhecimento acadêmico de pessoas negras, ela nos chama atenção para pensarmos como essa está ligada ao lugar de fala da branquitude crítica — aquela que, como nos fala Lourenço Cardoso, busca formas de reduzir desigualdades raciais — quando esta apresenta dificuldades de olhar suas próprias práticas e admitir o racismo que as perpassa. A autora marca a importância e o aprendizado de estar em um grupo majoritariamente composto por pesquisadores(as) que, como ela, eram negros(as) e o impacto da experiência de entrevistar pessoas sobre suas vivências de discriminação.

Liziane Guedes da Silva, Vera Lúcia Pasini, Sílvia Edith Marques e Analice de Lima Palombini, no capítulo 4, “Costuras Teórico-Clínicas no Acompanhamento Terapêutico: Um Percurso com Areta”, visibilizam como as relações raciais emergem no processo terapêutico de forma explícita quando o corpo negro da profissional de saúde se faz presente. Certamente as relações raciais sempre operam no encontro da escuta terapêutica, mas a branquitude não produz sensibilização e cuidado para a população negra. Dessa forma, essa escrita possibilita aprendizagens sobre os efeitos das relações raciais no percurso terapêutico.

Tiago Rodrigues da Costa, no capítulo 5, “Psicopreta: O Enfrentamento do Racismo no Ambiente Acadêmico e na Formação em Psicologia”, propõe uma memória cuidadosa sobre o processo de construção do coletivo de estudantes negros(as) do Curso de Psicologia da UFRGS. Essa escrita permite captar os impactos da política de ações afirmativas na Universidade, tendo como marco fundamental a consolidação da disciplina EREER no curso de Psicologia, que aconteceu em agosto de 2019.

No capítulo 6, “Registro de um Percurso Curricular: Relações Étnico-Raciais e o Curso de Psicologia da UFRGS”, Cristina Emília Schünemann, Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto e Vera Lúcia Pasini apresentam o percurso e os procedimentos adotados pela Comissão de Graduação do curso de Psicologia na UFRGS, na gestão 2017/2019, para atualizar o currículo de Psicologia conforme as Diretrizes Curriculares

Nacionais que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental. Foi assumida a prioridade de contemplar a análise das Relações Étnico-Raciais como campo de contribuição específica e relevante nas formulações da Psicologia brasileira nos âmbitos da ciência, da formação e da profissão.

Em “Trajetos e Percursos: Das (Im)possibilidades de Enfrentamento do Racismo dentro da Academia”, Alisson Ferreira Batista tece, no capítulo 7, a experiência de uma pessoa negra em um mundo branco a partir de suas vivências e trajetória como homem negro em um espaço universitário prioritariamente branco, mostrando como o racismo estrutural que atravessa nossas relações permite que seu processo individual possa ser redimensionado na esfera coletiva. Ao apresentar um entendimento sobre as relações raciais e suas especificidades no contexto brasileiro, o autor evidencia a repercussão do racismo no campo da produção acadêmica. Como possibilidade de sobreviver ao epistemicídio e romper com lógicas racistas presentes nesse universo, ele articula conceitos como *desobediência epistêmica* de Walter Mignolo e elementos da obra de Frantz Fanon para pensar a relação colonização, linguagem e desejo de branqueamento, ao mesmo tempo que traz a força e a sensibilidade de suas vivências no campo de luta e resistência.

No capítulo 8, “Racismo e a Produção de Estereótipos: Impactos na Subjetividade da Criança Negra no Brasil”, a psicóloga Caroline Damazio da Silva realiza uma revisão bibliográfica em revistas indexadas e uma discussão qualitativa nos campos das relações raciais, da Psicologia Social e da Psicanálise. Com o foco na infância como um período fundamental para a constituição psíquica, a autora visibiliza os efeitos do racismo na saúde mental das crianças negras. Ela aponta os impactos do uso de estereótipos enquanto ferramentas eficazes para o mecanismo de uma sociedade racista. Os conceitos estereotipização e racismo são postos em análise, evidenciando que tais efeitos são pouco explorados na infância e na juventude na produção de conhecimento em Psicologia. Entre outros aspectos importantes, esse escrito evidencia que a formação e o compromisso da(o) psicólogo(a) precisam não apenas ser questionados, mas reformulados, considerando o racismo enquanto atravessador na produção de subjetividade assim como a Resolução do CFP n. 018/2002, que aponta que uma das atribuições desse profissional é

contribuir com seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo.

No capítulo 9, “Formação em Psicologia e a Educação das Relações Raciais: Um Estudo sobre os Currículos de Graduação em Psicologia em Porto Alegre e Região Metropolitana”, Jéssyca da Rosa Santos Barcellos apresenta uma importante pesquisa sobre a ausência da temática racial nos cursos de Psicologia. A autora localizou apenas uma faculdade que aborda essa discussão em uma disciplina obrigatória. O texto nos apresenta uma compreensão do racismo em sua perspectiva social, histórica e estrutural enquanto produtor de sofrimento psíquico e de problemas de saúde mental às pessoas negras. Além disso, o escrito explicita a implicação do sujeito branco nas relações raciais, salientando seu lugar de poder e de produção de uma narrativa que se diz universal. Segundo o estudo, a negação da diferença e o silêncio a respeito dos efeitos do racismo vêm permeando a formação de psicólogos(as), que se encontram despreparados(as) para acolher as demandas de relações raciais de sujeitos negros e brancos. Assim, em seu escrito, Jéssyca aponta que os currículos em Psicologia precisam assumir as diferenças entre os sujeitos, fortalecendo o movimento que as ações afirmativas — a partir do ingresso de estudantes negros(as) e demais beneficiários(as) dessa política — têm gerado, no intuito de oferecer o cuidado de que as diferentes populações necessitam, além de reunir recursos para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, ao menos no que estiver ao alcance da Psicologia.

O capítulo 10, “Escuta Psicológica e Violências Racista, Sexista e LGBTI+fóbica: Diálogos entre Psicologia e Pensamento Descolonial”, de autoria de Renice Eisfeld Machado e Míriam Cristiane Alves, propõe um ensaio teórico analisando de que forma os(as) profissionais de Psicologia compreendem as violências racista, sexista e LGBTI+fóbica na escuta e/ou na produção de conhecimento. As autoras apontam que, na maioria dos casos, a escuta clínica opera enquanto ferramenta de legitimação do colonialismo e da colonialidade na produção de subjetividades, compreensões de gênero e distribuição desigual de poder, sobretudo, perpetuando análises eurocêntricas, heteronormativas, racistas e misóginas. Ao longo do texto, Renice e Míriam propõem o diálogo possível entre a Psicologia Clínica Política, a Psicologia Latino-Americana, o Pensamento Crítico Descolonial e a Interseccionalidade, indicando que

a Psicologia, em suas variadas frentes de atuação, precisa reinventar-se a partir de um engajamento com a realidade social da população que atende, visando a operar crítica e politicamente. Elas sugerem que os(as) psicólogos(as) realizem uma constante observação de si mesmos(as), pondo em questão seus próprios racismo, machismo, homofobia, transfobia e qualquer outra forma de opressão.

Para finalizar, gostaríamos de agradecer às e aos bolsistas do Núcleo de Extensão e Pesquisas Antirracistas da Psicologia (NEPAR/PSI) da UFRGS, Mateus Victória, Eliane Rodrigues, Ellen Romero, Francyne Padilha e Edília Vargas por nos auxiliarem na revisão das normas técnicas.

Agradecemos à Gráfica da UFRGS, à PROREXT e à Editora da ABRAPSO por possibilitarem a realização deste livro.

## Referências

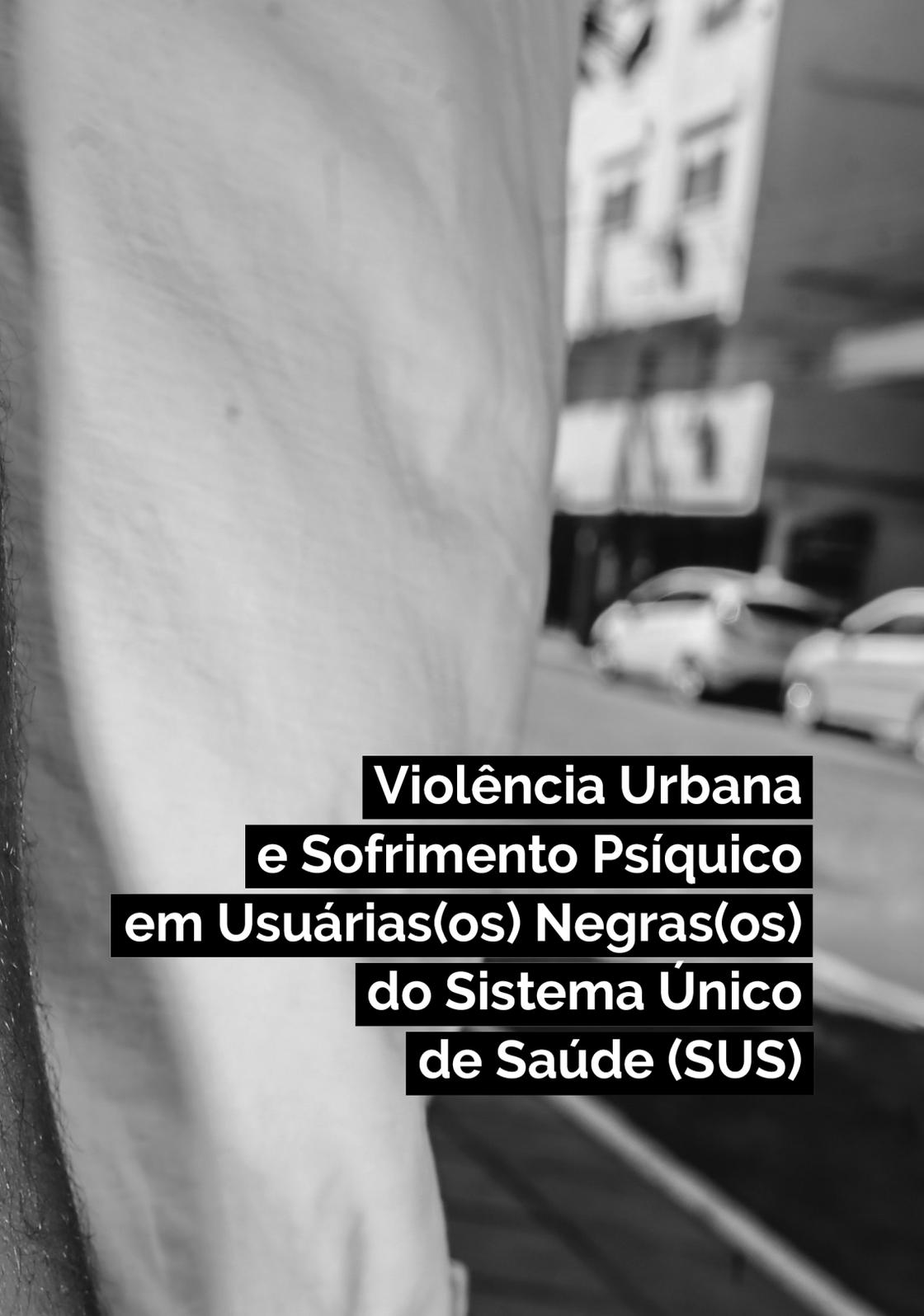
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-58). Rio de Janeiro: Vozes.
- Silveira, O. (2012). *Oliveira Silveira: Obra reunida*. Porto Alegre: CORAG.
- Pereira, T. I., & Silva, L. F. S. C. (2010). As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: Expansão ou democratização? *Revista Debates*, 4(2), 10-31. Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1117.pdf>



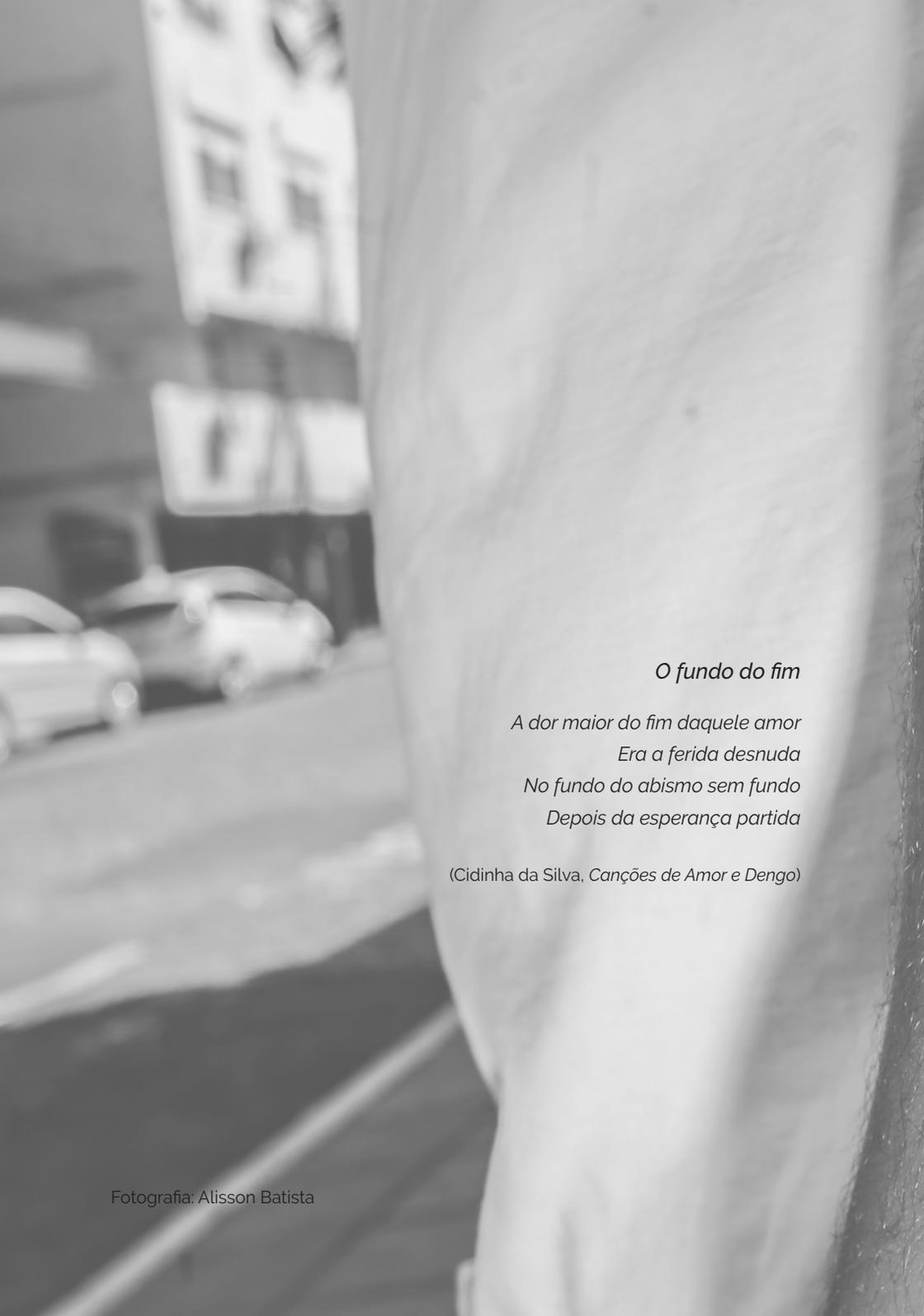
DO THE

RIGHT

THING



**Violência Urbana  
e Sofrimento Psíquico  
em Usuárias(os) Negras(os)  
do Sistema Único  
de Saúde (SUS)**



*O fundo do fim*

*A dor maior do fim daquele amor*

*Era a ferida desnuda*

*No fundo do abismo sem fundo*

*Depois da esperança partida*

*(Cidinha da Silva, Canções de Amor e Dengo)*

# 1

## **Violência Urbana e Sofrimento Psíquico em Usuárias(os) Negras(os) do Sistema Único de Saúde (SUS)**

*Raquel da Silva Silveira*

*Giselle Spindler*

*Sabrina Gomes Nunes*

*Henrique Caetano Nardi*

*Ana Paula Moreira Ferreira*

*Francielly Muria dos Santos*

*Míriam Cristiane Alves*

*Fernanda Souza de Bairros*

A violência urbana tem atingido a população negra de forma mais intensa, tendo como principais características a violência policial, o genocídio de jovens negros nas periferias das grandes cidades e o encarceramento em massa desta população. Em âmbito geral, a violência tem sido reconhecida como uma questão de saúde pública decorrente de desigualdades e vulnerabilidades sociais (Schraiber, D'Oliveira, & Couto, 2006; Bonvicini & Silva, 2015).

No campo da saúde mental, estudos apontam que a exposição a este tipo de violência causa agravos clínicos, assim como pode impossibilitar o acesso da população negra aos serviços de saúde (Gonçalves, Queiroz, & Delgado, 2017). Cabe destacar que alguns estudos sobre violência

urbana e saúde sequer apresentam a distribuição racial da população pesquisada. Em revisão bibliográfica recente sobre saúde mental e racismo, foi constatada a escassez de estudos acadêmicos sobre essa relação (Damasceno & Zanello, 2018).

No intuito de contribuir com essa temática, desenvolvemos a pesquisa intitulada “Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico” (Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS]/Universidade Federal de Pelotas [UFPEL], 2015–2018), a qual se propôs a produzir indicadores epidemiológicos que visibilizassem os impactos da violência urbana na população negra usuária da Atenção Básica no Sistema Único de Saúde (SUS) nas cidades de Porto Alegre e de Pelotas, no Rio Grande do Sul. A partir da perspectiva da Psicologia Social e Institucional, trabalhamos com uma concepção política da subjetividade, na qual sempre estarão em jogo relações de saber-poder, as quais definirão posições de sujeitos marcados sócio-historicamente. Os processos de saúde-doença estão inscritos na produção de subjetividade, a qual é sempre coletiva, mas vivida de forma singular pelo corpo que vive, pelo corpo que morre.

Em diálogo com o campo da Saúde Coletiva latino-americana, nos aproximamos da concepção de Determinação Social da Saúde (DSS) por inserir-se na crítica ao modelo biomédico de saúde, bem como por sua institucionalização nas diversas áreas da saúde. Ao propor a compreensão coletiva do processo saúde-doença, a noção de Determinação Social da Saúde define como fundamental “a necessidade de observação das leis históricas de produção e organização das sociedades na explicação das causas mais profundas das doenças, valorizando a essência dos fatos sociais e não apenas as suas manifestações fenomênicas” (Garbois, Sodré, & Dalbello-Araujo, 2017, p. 65).

Dentre as políticas públicas brasileiras, em 2011, a extinta Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) publicou uma cartilha sobre Racismo como Determinante Social de Saúde. Nesse documento, foi utilizada a denominação da Organização Mundial de Saúde (OMS), a qual não apresenta a dimensão crítica do paradigma materialista-histórico da perspectiva de Determinação Social da Saúde, mas visibiliza elementos da organização social que impactam no processo saúde-doença. Nesse documento da SEPPIR, já havia orientações sobre o

reconhecimento de que “[o] racismo regula as relações entre usuários e usuárias, profissionais e gestores de serviços públicos governamentais e não governamentais, assim como impõe fatores de risco extrabiológico às pessoas sobreviventes do processo de exclusão” (SEPPPIR, 2011, p. 11). Todavia, a maioria das formações acadêmicas das(os) profissionais da saúde no Brasil não tem incorporado essa temática.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir os impactos da violência urbana na saúde mental de usuários(as) negras(os) da Atenção Básica do SUS. Para tanto, apresentamos aqui resultados da pesquisa quanti-qualitativa realizada em cooperação entre o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFRGS, o Curso de Psicologia da UFPEL, a Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, a Secretaria Municipal de Saúde de Pelotas e militantes de movimentos negros nas duas cidades. O intuito é contribuir para a construção de indicadores epidemiológicos e analíticos que fortaleçam as práticas de cuidado em saúde mental para a população negra. Nessa direção, este artigo priorizou uma análise descritiva de informações quantitativas, compreendendo a força dos indicadores epidemiológicos na produção de políticas públicas. A fim de ilustrar os achados estatísticos com a experiência vivida das(os) usuárias(os) entrevistadas(os), utilizamos alguns trechos dos grupos focais realizados na etapa qualitativa, tais como:

Outra vez chegou uma mãe na Unidade de Saúde. O que ela queria... Paracetamol. Sem receita, sem nada. Aí ela desatou no choro. Aí eu fiquei assim... ué... só queria paracetamol e desatou a chorar... tá... quanto tempo tu não vem na unidade... ah! Muito tempo... tá bem, aí descobri que era diabética, glicemia lá nas alturas, não se tratava, hipertensa, diabética, não estava fazendo nada. Disse que não ia fazer nada pois ela tinha perdido os três filhos dela... uma mulher negra. (Trabalhadora da saúde, negra, 40 anos, Porto Alegre).

A tragédia materna de uma usuária que viu todos os seus filhos serem assassinados é uma experiência recorrente nas periferias das grandes cidades brasileiras. É uma experiência trágica que tem cor! Trata-se de uma tragédia negra. Estudos têm denunciado a complacência da sociedade brasileira para com os elevados índices de mortalidade da juventude negra (Flores, 2016; Castro, 2019). No Rio Grande do Sul, se reproduz

a mesma seletividade da violência urbana. Dessa forma, quando estudam-se as relações raciais no Brasil, a violência está presente de forma intensa e permanente, pois o racismo não dá trégua.

Segundo Carlos Moore (2007, p. 38), é preciso compreender que o “racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos”. Esse autor alerta para o risco de se pensar o racismo apenas do ponto de vista ideológico, como muitas vezes ocorre. Essa forma de entender o racismo acaba por contribuir com noções de que as práticas, os pensamentos e as condutas racistas sejam de ordem puramente individual, intencional e consciente. O racismo estrutura as sociedades; ele orienta, globalmente, a distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos, ou seja, ele organiza de forma concreta e real a vida das pessoas e dos povos, portanto, não habita apenas o campo das ideias e das escolhas individuais. Segundo Sueli Carneiro (2005), a sociedade brasileira é constituída por relações de saber-poder que se sustentam no dispositivo da racialidade. Esse dispositivo de saber-poder é a base para a compreensão das diferentes formas de operação do racismo e da discriminação racial. Para essa autora, o dispositivo da racialidade coloca a população negra sob o signo da morte, seja ela simbólica ou real.

Na mesma direção, ao analisar a formação da sociedade brasileira, José Carlos dos Anjos (2004) aponta a importância do conceito foucaultiano de biopoder para compreender a relevância da categoria raça nas relações sociais do Brasil. Comentando sobre o momento histórico do racismo científico em nosso país, o qual emergiu em consonância com o final da escravidão e o incremento das políticas de imigração branca, Anjos afirma que o “discurso racialista iria reorganizar os sistemas de percepção e, conseqüentemente, produzir os espaços para novas modalidades de dominação, que se alimentam numa utilização peculiar dos dispositivos de biopoder” (p. 103).

Dessa forma, o racismo afeta a vida da população negra de diferentes maneiras, principalmente no que tange à discriminação e à violação de direitos. Dentre essas violações está o direito à vida e ao acesso à saúde de qualidade. Além disso, como o aspecto relacional do racismo é frequentemente negado, a população branca se sente isenta de se responsabilizar pelo enfrentamento das nefastas iniquidades raciais. Ou seja, é

como se, ao tematizar o racismo, se estivesse tratando de problemas exclusivamente relacionados à população negra. Como consequência, nega-se também que as relações raciais institucionalizadas produzam privilégio racial às pessoas brancas. Essa forma de operar da dinâmica estrutural da sociedade insensibiliza e invisibiliza o racismo como Determinação Social da Saúde.

Nessa direção, Jurema Werneck (2016) questiona a negligência de pesquisadores(as) brasileiros(as) em produzir pesquisas sobre a saúde da população negra, vista a abundância de dados oficiais que denunciam as iniquidades raciais da população brasileira. Uma das hipóteses levantadas por essa autora é a branquitude dos(as) pesquisadores(as). A branquitude (Bento, 2009) se caracteriza por produzir benefícios simbólicos e materiais à população branca. Em virtude disso, produz-se uma “transparência” na experiência de vida das pessoas brancas, como se a branquitude de seus corpos fosse a norma, ficando a percepção sobre as questões raciais minimizada. Aliado a isso, como a maioria das pessoas que ocupam as melhores posições culturais e de trabalho são brancas, a branquitude passa a ser vista como a norma e a negritude é tomada como a diferença (Schucman, 2012). Historicamente, essa diferença racial foi tida como inferior e problemática. No Brasil, agregamos a isso o mito da democracia racial (Guimarães, 2006) e produzimos um período de negação sobre os efeitos dessa diferenciação na produção de subjetividade.

Em estudo sobre as percepções de profissionais da saúde sobre a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), Trad, Mota, Castellanos, Farias e Brasil (2012) constataram muitos discursos de resistência à implementação dessa política pública. Os argumentos contrários embasam-se na crença da universalidade do ser humano, defendendo que a raça é uma só e que os agravos de saúde e o acesso ao tratamento não são afetados pela cor da pele das pessoas. Emergem discursos que garantem ser a PNSIPN prejudicial, uma vez que reforçariam a desigualdade e a discriminação. Nesse contexto de dificuldades encontradas na implementação da PNSIPN, bem como da precária incorporação dos conhecimentos produzidos sobre o racismo e seus impactos na saúde mental da população negra nas práticas da Atenção Básica, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para efetivação dessa política.

## Método

O referencial teórico-metodológico foi a pesquisa-intervenção (Rocha & Aguiar, 2003), a qual explicita a constante análise dos(as) pesquisadores(as) com a produção de conhecimento e seus efeitos nas relações sociais, principalmente reconhecendo que as interações na pesquisa de campo produzem transformações em ambos os lados, tanto no público-alvo como nos(as) pesquisadores(as). Assim, delineou-se uma pesquisa quanti-qualitativa, realizada entre 2015 e 2018, intitulada “Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico (CNPq, Capes, PIBIC/UFRGS)”. As informações foram coletadas nas cidades de Porto Alegre e de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Foram entrevistadas(os) 580 usuárias(os) da Atenção Básica do SUS, as(os) quais responderam face a face um questionário que continha: 20 perguntas sobre o perfil sociodemográfico; 6 perguntas gerais sobre a saúde; 19 perguntas sobre situações cotidianas em que o racismo se expressa; 20 perguntas sobre sofrimento psíquico; e 2 perguntas sobre a violência urbana. As entrevistas foram realizadas com 479 pessoas em Porto Alegre (capital do RS) e 101 pessoas em Pelotas (interior do estado).

Consideramos como população-alvo da pesquisa todos(as) os(as) usuários(as) das Unidades de Saúde (US) na cidade de Porto Alegre/RS, a qual estava dividida em 8 Regiões de Saúde, em um total de 142 US. Essas US estão distribuídas de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ou seja, há mais equipamentos de saúde nas regiões periféricas e com maior vulnerabilidade. De acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2018, Porto Alegre tinha um total de 1.479.101 habitantes. A cidade de Pelotas estava dividida em 6 distritos, com um total de 51 US, tendo sido sua população estimada em 341.648 habitantes para 2018 (IBGE, 2018a).

Para realizar este estudo, foi calculado o tamanho da amostra, com o objetivo de estimar proporções para discriminação e sofrimento psíquico. Para o cálculo do tamanho da amostra, consideramos uma proporção da população de 0,5 (valor que maximiza o tamanho mínimo necessário para a amostra, pois essa proporção é desconhecida) a ser estimada, com um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 0,042. Obtivemos uma amostra de tamanho mínimo de 545 pessoas. No

cálculo foi utilizado o software *Winpepi* versão 11.37. Ao final da coleta, foram entrevistadas 580 pessoas, uma quantia superior à esperada. Tratou-se de uma amostra de conveniência.

Na cidade de Porto Alegre, conseguimos alcançar o objetivo de cobrir todas as Regiões de Saúde, de acordo com o cálculo inicial da amostra. Das 142 US, atingimos 76. Na cidade de Pelotas, não conseguimos cobrir todas as Regiões de Saúde, vista a falta de recursos financeiros e humanos para a manutenção de uma equipe adequada para o trabalho de campo. As regiões rurais e indígenas foram excluídas. Das 51 US de Pelotas, conseguimos atingir um total de 21.

Os critérios de inclusão na pesquisa foram: ser maior de 18 anos e não apresentar transtornos mentais ou alterações visíveis no estado mental, por exemplo, decorrentes do uso de álcool e/ou drogas, no momento da entrevista. As entrevistas foram realizadas nas salas de espera das Unidades de Saúde. A(o) usuária(o) era convidada(o) a participar de uma pesquisa sobre “discriminação e saúde”; caso aceitasse, era lido o termo de consentimento livre e esclarecido, colhida a assinatura da(o) entrevistada(o) e iniciada a aplicação dos questionários face a face. A pesquisa foi aprovada pela Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre e pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, tendo sido aprovada neste último pelo Parecer Consubstanciado de n. CAAE 44949315.3.3001.5338.

Caso a(o) usuária(o) não aceitasse, abordávamos outra pessoa. A orientação para a equipe entrevistadora era de que abordassem pessoas de perfis diversos (etários, de gêneros, raciais). Salientamos que a maioria da equipe entrevistadora em Porto Alegre era composta por estudantes negros(as). Em Pelotas foi o inverso, a maioria era de estudantes brancos(as). Estudos sobre discriminação apontam que as relações raciais podem interferir nas respostas quando as cores do entrevistado(a) e do pesquisador(a) são diferentes (Bastos et al., 2009). Esse é um ponto importante a ser aprofundado, mas isso não será realizado neste artigo.

Apresentamos agora os dois blocos de questões do instrumento aplicado que são objeto de análise deste artigo: o Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20) e o tópico sobre violência urbana. O SRQ-20 (Santos,

Araújo, Pinho, & Silva, 2010) foi desenvolvido para a produção de indicadores epidemiológicos de saúde sobre transtornos mentais e conta com 20 questões para rastreamento de transtornos não-psicóticos. A pessoa é questionada sobre como tem se sentido nos últimos 30 dias, como apresenta o Quadro 1.

### Quadro 1

#### *Estado de Saúde Específico*

a) Tem tido dores de cabeça frequentes?	( ) SIM	( ) NÃO
b) Tem falta de apetite?	( ) SIM	( ) NÃO
c) Dorme mal?	( ) SIM	( ) NÃO
d) Assusta-se com facilidade?	( ) SIM	( ) NÃO
e) Tem tremores nas mãos?	( ) SIM	( ) NÃO
f) Sente-se nervoso(a), tenso(a) ou preocupado(a)?	( ) SIM	( ) NÃO
g) Tem má digestão?	( ) SIM	( ) NÃO
h) Tem dificuldades de pensar com clareza?	( ) SIM	( ) NÃO
i) Tem se sentido triste ultimamente?	( ) SIM	( ) NÃO
j) Tem chorado mais do que de costume?	( ) SIM	( ) NÃO
k) Encontra dificuldades para realizar com satisfação suas atividades diárias?	( ) SIM	( ) NÃO
l) Tem dificuldades para tomar decisões?	( ) SIM	( ) NÃO
m) Tem dificuldades no serviço (seu trabalho é penoso, lhe causa sofrimento)?	( ) SIM	( ) NÃO
n) É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?	( ) SIM	( ) NÃO
o) Tem perdido o interesse pelas coisas?	( ) SIM	( ) NÃO
p) Você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo?	( ) SIM	( ) NÃO
q) Tem tido ideia de acabar com a vida?	( ) SIM	( ) NÃO
r) Sente-se cansado(a) o tempo todo?	( ) SIM	( ) NÃO
s) Você se cansa com facilidade?	( ) SIM	( ) NÃO
t) Tem sensações desagradáveis no estômago?	( ) SIM	( ) NÃO

*Nota.* Informações retiradas do questionário SRQ-20 (Self-Reporting Questionnaire), aplicado às/aos entrevistadas(os) (Santos, Araújo, Pinho, & Silva, 2010).

O questionamento sobre a violência urbana foi uma construção no percurso da pesquisa-intervenção. Antes de iniciarmos o trabalho de campo, estávamos discutindo com o movimento negro a Escala de Discriminação Explícita (EDE), questionário elaborado por João Luíz Bastos (2010) com o objetivo de medir o relato de discriminação “racial” em indivíduos adultos no Brasil. Esse instrumento contém 19 questionamentos sobre percepção de experiências de racismo, mas não aborda a violência urbana. A inclusão desse tema na nossa pesquisa foi sugestão de uma militante do movimento de mulheres negras de Porto Alegre, a qual identificou a oportunidade de produção de informações relevantes para a população negra. Naquele momento, 2014, os dados da segurança pública (Waiselfisz, 2014) já explicitavam o genocídio da juventude negra, mas pouco se debatia sobre os efeitos dessas mortes na saúde da população negra, em especial nas mulheres negras que carregam o fardo de enterrar seus filhos (Gonçalves, 2012). Na etapa da elaboração do projeto e da construção de estratégias de inserção no campo de pesquisa com as(os) trabalhadoras(es) da saúde, a inclusão do item sobre violência urbana foi reconhecido como pertinente, porém nos alertaram para a dificuldade de coleta do mesmo. Algumas/alguns agentes comunitárias(os) nos auxiliaram na aplicação do questionário e explicaram que, devido à forte presença do tráfico nas comunidades de periferia, alguns territórios vivem em permanentes situações de guerra. Assim, algumas vezes esse item não deveria ser perguntado, pois produziria resistências e receios na relação entre usuários(as) e o serviço de saúde. Dessa forma, os nossos resultados podem estar sub-representados, visto o medo que assola grande parte das populações periféricas.

A seguir, no Quadro 2, apresentamos o quesito “violência urbana”, que constitui parte do instrumento utilizado para coleta dos dados:

## Quadro 2

### Quesito "Violência Urbana"

a) Quando os(as) jovens de sua família saem de casa, quais os riscos que mais lhe causam medo e angústia?	
<input type="checkbox"/> assaltos e roubos	<input type="checkbox"/> violência policial
<input type="checkbox"/> violência sexual	<input type="checkbox"/> envolvimento com tráfico de drogas
<input type="checkbox"/> ser confundido(a) com infratores(as) (assaltantes e/ou traficantes)	<input type="checkbox"/> uso de drogas
<input type="checkbox"/> violência física por outros(as) jovens	<input type="checkbox"/> assassinato
b) Já houve algum homicídio na sua família ou nas suas relações pessoais próximas?	
1. não	2. sim
	3. Raça ou Cor da vítima
c) Caso você tenha perdido mais de uma pessoa próxima e/ou familiar nessas condições, por favor, indique o número de pessoas perdidas: _____	

Nota. Informações retiradas do questionário aplicado nas(os) entrevistadas(os) (2015-2018), elaborado pelas(os) autoras(es).

## Processamento e Análise dos Dados

As respostas, depois de revisadas e codificadas e revisadas novamente, foram digitadas duplamente no programa *EpiData* versão 3.1. A dupla entrada de dados fornece consistência para as informações a serem analisadas. Realizamos uma análise descritiva e bivariada para caracterizar a amostra e calcular as prevalências dos desfechos do estudo. Para os testes estatísticos realizados no estudo, foi considerado um nível de significância de 5%. Nos testes de correlação, a interpretação foi baseada nos resíduos ajustados. Todas as análises estatísticas foram realizadas no *software SPSS* versão 18.0.

## Resultados e Discussão

O primeiro resultado importante desta pesquisa é que, na nossa amostra, encontramos um percentual de 53% de população negra usuária da Atenção Básica do SUS. Esta informação está em consonância com estudos sobre o perfil de usuários(as) da saúde pública que apontam a popu-

lação negra como sendo a maioria das(os) usuárias(os) na Atenção Básica do SUS (Guibu et al., 2017). Apesar de o estado do Rio Grande do Sul apresentar um dos menores percentuais de população negra do Brasil, 17,13% (IBGE, 2018b<sup>1</sup>), esta pesquisa demonstra que a maioria das pessoas usuárias da Atenção Básica do SUS é negra. O percentual de população negra nas duas cidades investigadas era de: 20,23% em Porto Alegre e 19,2% em Pelotas (IBGE, 2018b). Os achados desta pesquisa reforçam a necessidade de maiores pesquisas sobre a população negra, assim como a implementação da PNSIPN no SUS. Instituída em 2009, a PNSIPN possui o objetivo de promover estratégias de atenção e cuidado para essa população, em busca de reduzir as iniquidades em saúde (SEPPPIR, 2007).

Importante ressaltar que, para as análises, utilizamos a demarcação de raça dicotômica, considerando na amostra apenas entrevistadas(os) autodeclaradas(os) brancas(os) e negras(as) (pretos[as] e pardos[as]). As pessoas autodeclaradas com raça/cor distinta apresentaram baixa representatividade na amostra coletada e não constituíram o foco desta pesquisa. Assim, das 580 pessoas entrevistadas, 277 pessoas se autodeclararam negras e 246 pessoas se autodeclararam brancas. Das 57 pessoas não negras e não brancas, 10 se autodeclararam indígenas, 2, amarelas, e 45 representaram dados perdidos (*missing*). Para a contextualização das pessoas entrevistadas, apresentamos na Tabela 1 o perfil sociodemográfico da nossa amostra dicotomizada.

---

<sup>1</sup> SIDRA é a plataforma on-line onde está disponibilizado o Banco de Tabelas Estatísticas do IBGE. Os dados encontram-se organizados em temas, cada tema apresentando um conjunto de tabelas, estando disponíveis para os níveis Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. A tabela 3175 apresenta os dados por raça/cor. Para obtenção das informações desejadas, é necessário selecionar os municípios e/ou estados, bem como os dados por raça/cor. Os percentuais populacionais apresentados aqui foram calculados a partir das informações dessa plataforma.

**Tabela 1***Perfil Sociodemográfico da Amostra*

	<b>População branca N (%)</b>	<b>População negra N (%)</b>
<b>Raça/cor</b>	246 (47,0%)	277 (53,0%)
<b>Gênero</b>		
Feminino	199 (81,6%)	220 (79,4%)
Masculino	45 (18,4%)	57 (20,6%)
<b>Orientação sexual</b>		
Heterossexual	225 (93,8%)	262 (94,6%)
Lésbica/gay, bissexual	7 (2,9%)	6 (2,2%)
Não quis responder	7 (2,9%)	9 (3,2%)
Assexual	1 (0,4%)	0 (0%)
<b>Tiveram ou têm filhos(as)</b>		
Sim	184 (77,6%)	200 (74,6%)
Não	53 (22,4%)	68 (25,4%)
<b>Grupos de idade</b>		
De 18 a 30 anos	56 (22,8%)	87 (31,5%)
De 31 a 50 anos	92 (37,4%)	108 (39,1%)
No mínimo 51 anos	98 (39,8%)	81 (29,3%)
<b>Escolaridade</b>		
Ensino fundamental incompleto	66 (26,8%)	94 (34,1%)
Ensino fundamental completo	36 (14,6%)	34 (12,3%)
Ensino médio incompleto	33 (13,4%)	42 (15,2%)
Ensino médio completo	73 (29,7%)	69 (25,0%)
Ensino superior incompleto	25 (10,2%)	27 (9,8%)
Ensino superior completo	13 (5,3%)	10 (3,6%)
<b>Renda</b>		
No máximo 2 salários mínimos	141 (78,3%)	185 (88,1%)
3 salários mínimos ou mais	39 (21,7%)	25 (11,9%)

*Nota.* Dados da pesquisa "Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico", baseados em Silveira et al. (2018).

Os dados demográficos desta amostra corroboram o perfil já conhecido das pessoas que acessam a Atenção Básica no Brasil. Da amostra, 53% eram negros, e a maioria das pessoas entrevistadas era mulher (80,5%), tinha uma renda própria de até 2 salários mínimos (83,2%), tinha filhos(as) (76%) e era heterossexual (93,8%). Uma informação importante que demonstrou diferença significativa diz respeito à idade. A população negra está mais representada na primeira faixa etária estipulada (18 a 30 anos) e menos representada na faixa superior, acima de 51 anos de idade, lembrando que a maioria das pessoas entrevistadas era mulher. Essa informação sobre idade, raça e gênero merece maior aprofundamento e estudos específicos. Outra informação importante, que não será discutida neste artigo, é o baixíssimo número de pessoas transexuais entrevistadas, apenas três, demonstrando possivelmente a antecipação da discriminação que determina a falta de procura dessa população pela Atenção Básica (Costa et al., 2018).

Em relação ao quesito “violência urbana”, elencamos situações cotidianas de violência, tais como as apresentadas no Quadro 2 (assaltos e roubos; violência sexual; ser confundido(a) com infratores(as)/assaltantes e/ou traficantes; violência física por outros(as) jovens; violência policial; envolvimento com tráfico de drogas; uso de drogas, assassinato). Imaginávamos que todas as situações propostas seriam consideradas perigosas para o público jovem, por isso solicitamos que as pessoas entrevistadas escolhessem apenas os medos mais recorrentes, mais significativos. A partir de uma compreensão de que o racismo atua de forma diferente para famílias brancas e negras, esperávamos visibilizar seus impactos na produção de medos e angústias em relação à violência urbana e juventude. Os resultados desse quesito confirmaram serem as situações de violência elencadas produtoras de medos e angústias para as famílias. Na amostra geral, todas as alternativas foram marcadas pelo menos uma vez, porém, duas situações de medo/angústia apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre a população branca e a população negra: 1) de que o(a) jovem seja confundido(a) com assaltante e/ou infrator(a); e 2) da violência policial. Esses dois medos foram mais recorrentes para a população negra. A Tabela 2 apresenta a análise estatística dessa diferenciação.

**Tabela 2**

*Medos e Angústias em Relação aos/as Jovens da Família com Distribuição Racial Diferenciada*

	População branca		População negra		Risco estimado	p	Resí- duos ajus- tados
	Não	Sim	Não	Sim			
<b>1) Medo de ser confundido com infratores(as) (assaltantes/traficantes)</b>	174 (70,7%)	72 (29,3%)	158 (57,5%)	117 (42,5%)	1,790	0,002	-3,1
<b>2) Medo da violência policial</b>	196 (79,7%)	50 (20,3%)	183 (66,5%)	92 (33,5%)	1,971	0,001	-3,4

*Nota.* Dados da pesquisa "Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico".

Compreendemos os medos e as angústias aqui apresentados pelos(as) familiares que responderam essa questão como produtores de sofrimento psíquico, invisibilizado pela banalização da violência urbana. Essa banalização da violência refere-se ao contexto violento das grandes cidades do país, mas se dá principalmente pelo impacto do racismo na experiência cotidiana das pessoas negras, bem como do racismo institucional na atuação da polícia. Em Porto Alegre, a distribuição da população negra é maior nos bairros periféricos com altos índices de violência, de baixa renda e de menor escolarização (Kopttike & Bassani, 2014). Esse contexto aumenta a exposição dessa população a fatores ligados ao estresse e ao risco de vida, produzindo sofrimentos muitas vezes irreparáveis.

Em relação ao medo e à angústia de algum(a) jovem da família ser confundido(a) com infratores(as)/assaltantes/traficantes, percebe-se a persistência dos estereótipos produzidos pelo racismo, que caracterizam pessoas negras como as que roubam, assaltam ou infringem a lei.

A vivência de ser suspeito(a) e confundido(a) com assaltantes é uma experiência marcada no corpo de homens e mulheres negros(as). Nos

grupos focais realizados, vários foram os relatos compartilhados dessa violência, que produz desde humilhação até agressões físicas.

Vamos ter muitos relatos pessoais aqui, coisas escancaradas como o que uma menina falou ali, coisa de entrar em loja, e eles ficam te seguindo. Às vezes chegam a abordar, às vezes as coisas acontecem com a gente tantas vezes, que a gente fica meio anestesiado. Você chega no ponto de táxi à uma hora da manhã, porque tu saiu do bar com os amigos. E tu queres tomar um táxi pra vir pra casa. Tem 4, 5 táxis, e eles respondem que não podem fazer a corrida por qualquer motivo. Aí o segundo vai dizer pra ti assim, eu não posso te levar porque... homem negro, na cidade de Porto Alegre, sem locomoção pra ir pra casa... isso já aconteceu comigo. (Usuário negro, 50 anos, Porto Alegre).

Sobre essa memória coletiva de uma permanente tensão, os resultados da pesquisa apresentados na Tabela 2 demonstram que, dentro da população negra, 42,5% disseram ter esse medo; já para a população branca, esse percentual é de 27,7%. Assim, podemos afirmar que as(os) respondentes negras(os) estão diretamente associados com o fato de apresentarem medo de que seus/suas familiares jovens, ao saírem de casa, sejam confundidos(as) com assaltantes e/ou traficantes. O risco estimado (*odds ratio*) dessa associação, cujo valor é de 1,882, nos indica que as pessoas negras têm 88% a mais de chance de apresentarem medo referente à possibilidade de os jovens da família, ao saírem de casa, serem confundidos com infratores(as)/assaltantes/traficantes. Em relação ao medo da violência policial, 33,5% da população negra afirmou ter esse medo, enquanto para a população branca esse percentual foi de 20,3%. O risco estimado (*odds ratio*) dessa associação, cujo valor é de 1,971, nos indica que as pessoas negras têm 97% a mais de chance de apresentarem medo da violência policial contra os(as) jovens de suas famílias.

Em um dos grupos realizados em Pelotas, encontramos o seguinte relato:

Tá, só mais uma coisinha e eu prometo que isso é a última... Gente! O que morre de jovens negros, e eu tenho filhos né... O meu filho mais velho, realmente, a pele dele é bem escura, não é bem, mas ele se autodeclara negro, e como é, e o medo? Além da violência, porque assim, se é um negro, eles param, tá, eles não perguntam, e a gente vê, sério, hoje em dia, a violência toda, e ter filhos negros nos apavora mais ainda. Porque assim, eles são

julgados sem ter feito nada, eles param os ônibus, os carros, porque, se tá num carrão, eles param porque é negro, não pode ter um carrão, vai ser o primeiro a parar. Se tá no ônibus, é os primeiros a ser revistados, certo? (Mulher negra, 50 anos, trabalhadora da saúde, Pelotas).

Ao produzir dados epidemiológicos para o campo da saúde sobre os impactos da violência urbana na população negra, encontramos informações importantes sobre o sofrimento psíquico das(os) usuárias(os) da Atenção Básica do SUS nas cidades de Porto Alegre e de Pelotas. Na amostra geral desta pesquisa, 43,8% das pessoas ultrapassaram o ponto de corte para o sofrimento psíquico rastreado pelo SRQ-20, sendo que, dessas, 52% eram negras e 48% eram brancas. Nesse quesito geral de saúde mental, identificamos que a questão de classe social pode ser a Determinação Social da Saúde que atravessa o sofrimento psíquico em ambas raças, visto que a população da amostra está, em sua maioria, vivendo nas regiões periféricas, empobrecidas e violentas das duas cidades investigadas. Também salientamos que o instrumento utilizado para avaliação da saúde mental (SRQ-20) é um instrumento de sintomas gerais de sofrimento psíquico, não sendo capaz de avaliar a especificidade do sofrimento produzido pelo racismo.

Um estudo de 2014 realizado na região Centro-Oeste do Brasil encontrou um percentual de 31,47% de usuárias(os) da Atenção Básica que apresentaram algum sofrimento psíquico (Lucchese, Sousa, Bonfin, Vera, & Santana, 2014). Em estudo utilizando os mesmos instrumentos da nossa pesquisa, porém com estudantes universitários(as), Bastos, Barros, Celeste, Paradies e Faerstein (2014) encontraram que 37% da sua amostra apresentou sofrimento psíquico.

Na nossa amostra, quando feita a análise da relação entre a pontuação no SRQ-20 para sofrimento psíquico e os medos e angústias em relação à violência policial contra a juventude negra, encontramos associação entre essas variáveis, pois o teste Qui-quadrado apresentou p-valor de 0,028, conforme demonstra a Tabela 3.

**Tabela 3**

*Cruzamento entre SRQ-20 e Medo da Violência Policial para a População Negra (n = 275)*

	<b>Sofrimento psíquico</b>		<b>Total</b>	<b>p</b>	<b>Risco estimado</b>	<b>Resíduos ajustados</b>
	Apresentou	Não apresentou		0,028	1,76	-2,2
<b>Medo da violência policial</b>						
Sim	48 (52,2%)	44 (47,8%)	92			
Não	70 (38,3%)	113 (61,7%)	183			

*Nota.* Dados da pesquisa "Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico".

O cálculo do risco estimado (*odds ratio* = 1,76) ou razão de chance nos informa que as(os) usuárias(os) negras(os) que têm medo e/ou angústia de que os jovens de sua família sofram violência policial têm 76% a mais de chance de manifestar algum sofrimento psíquico. Ou seja, esse medo é tão maior na população negra que chega a produzir adoecimento psíquico. No universo das pessoas brancas entrevistadas, essa associação entre sofrimento psíquico e medo da violência policial não foi identificada. Dessa forma, podemos visibilizar a atuação do racismo estrutural como Determinação Social da Saúde na produção de sofrimento psíquico.

Na cidade de Porto Alegre, a violência urbana é um problema social desigualmente distribuído entre os bairros de maior IDH e os de menor IDH, e, consequentemente, bairros mais brancos e bairros mais negros. Vários bairros de periferia na cidade de Porto Alegre encontram-se em estado de guerra. Dados do Atlas da Violência de 2018 demonstram que, no Brasil, 50,3% do total de óbitos da juventude masculina (15 a 29 anos) em 2016 foi causado por homicídio (Cerqueira et al., 2018). Na faixa etária mais jovem, entre 15 e 19 anos, o percentual aumentou para 56,5%. O acirramento da violência pelo tráfico de drogas e o policiamento têm potencializado as situações de crueldade e tortura nas comunidades mais pobres e, majoritariamente, negras. Esse fenômeno precisa ser analisado como efeito do racismo institucional que organiza a sociedade brasileira e produz efeitos nefastos para a saúde da população negra.

Nessa direção, questionamos as(os) entrevistadas(os) sobre terem tido algum homicídio nas relações familiares e/ou próximas. Interessante salientar que, inicialmente, a equipe de pesquisadores(as) (majoritariamente branca) construiu essa pergunta imaginando a perda de no máximo uma pessoa assassinada por entrevistada(o). Contudo, ao discutirmos com as equipes de saúde a proposta desse item, fomos orientadas(os) a ampliar a possibilidade de resposta para esta questão a fim de mapear a quantidade total de pessoas assassinadas conhecidas, pois essa vivência é cotidiana nas periferias de Porto Alegre. Afirmamos novamente a raça/cor das(os) pesquisadoras(es) para visibilizar o impacto da estrutura racial da sociedade na produção da vida, nos processos de saúde-doença e na nossa capacidade de pensar, de sentir, de estudar, de se afetar.

De fato, constatamos que, das 580 pessoas entrevistadas, 33,28% responderam que haviam perdido alguém próximo e/ou da família por homicídio. No total, essas/esses 193 usuárias(os) já perderam 535 pessoas por assassinato. Ou seja, houve o relato de uma média de 2,77 pessoas (aproximadamente 3 pessoas) familiares e/ou conhecidas que foram assassinadas. Dessa forma, verificamos que a experiência com as situações de homicídio de familiares e/ou pessoas próximas é uma realidade mais presente na vida das pessoas negras. Das pessoas que afirmaram ter passado por essa experiência, 58,7% eram negras. Certamente esse é um fenômeno social que impacta as condições de saúde mental. Todavia, a falta de estudos sobre a relação entre violência urbana e saúde mental de usuárias(os) negras(os) do SUS demonstra a negligência de pesquisadores(as) para com a população negra, o que pode ser caracterizado como racismo institucional na produção de conhecimentos em saúde.

Destacamos as informações contidas no Atlas da Violência de 2018, que registram uma taxa de vítimas por homicídios pela atuação policial brasileira no período entre 2015 e 2016 de 76,2% de pessoas negras (Cerqueira et al., 2018). Ressaltamos que essa informação diz respeito apenas àqueles(as) que tinham em seu registro de óbito a informação de raça/cor, havendo possivelmente uma subnotificação das mortes de pessoas negras pela violência policial.

Infelizmente, a nossa amostra confirma os índices preocupantes do genocídio da juventude negra. O perfil geral das vítimas dos homicídios que foram relatados nesta pesquisa demonstra que 50% dos casos tinham idade até 24 anos, sendo a idade de 17 anos a mais recorrente nos nossos resultados. No quesito raça/cor, 55,2% das vítimas eram negras.

## **Considerações Finais**

O genocídio da juventude negra tem sido denunciado por diversos estudos, prioritariamente nas áreas de Direitos Humanos e Segurança Pública (Flores, 2016). Todavia, é fundamental que as áreas da saúde se apropriem dessa temática e passem a acolhê-la como uma determinação da saúde. As famílias negras que perderam seus/suas jovens precisam de práticas de cuidado atentas ao racismo como Determinação Social da Saúde, pois ele adoece não somente as famílias que foram vitimadas, mas todas aquelas pertencentes a esse território violento. Além disso, aquelas famílias negras residentes em regiões menos violentas também não estarão livres dos impactos nefastos do racismo nas suas vidas. A preocupação com a violência urbana ganha contornos trágicos quando a analisamos de forma racializada. O medo da violência policial e de que os(as) jovens sejam confundidos com assaltantes/traficantes se materializa em números reais de homicídios de jovens negros.

Ser mãe de um jovem negro, hoje, é uma operação de alto risco. Enquanto a mãe branca de classe média diz ao seu filho para levar o agasalho quando este sai no sábado à noite, nós, mulheres e mães negras, dizemos aos nossos filhos: Cuidado com a polícia, se for parado não responda com grosseria, leve os documentos sempre, não ande sozinho. (Gomes & Laborne, 2018, p. 15).

Em sua análise sobre o genocídio da juventude negra, Nilma Gomes e Ana Laborne (2018) pontuam a crueldade das práticas sociais às quais se mantém submetida a população negra no Brasil. O depoimento acima foi feito por uma mulher negra que integrava o movimento dos povos e comunidades tradicionais em um evento em que as autoras participavam.

Essa fala explicita uma diferença fundamental nos modos de existência no Brasil. O peso da raça/cor na produção de subjetividade pode definir os horizontes de vida e morte da população negra. Mas desses

fenômenos racializados pouco se trata nas salas de aula. No campo profissional da Psicologia, apenas em 2017 foram publicadas Referências Técnicas para atuação da(o) psicóloga(o) nas relações raciais. A obrigatoriedade do preenchimento do quesito raça/cor nos formulários do SUS também é de 2017.

Ainda que o racismo seja a principal Determinação Social da Saúde para a população negra, o SUS tem encontrado dificuldades para a implementação da PNSIPN. Dentre os muitos motivos que interferem nessa efetivação, destacamos a falta de reconhecimento dos impactos do racismo na saúde como um ponto central a ser enfrentado. Outro elemento importante é o poder da branquitude na produção e na manutenção dos conhecimentos acadêmicos no paradigma biomédico. A não incorporação do racismo como estruturante das condições de nascimento, de vida, de desenvolvimento e de morte da população negra brasileira é uma atitude de negligência com a maior parte da população usuária dos serviços públicos de saúde. De acordo com Jurema Werneck (2016), a negligência é uma das dimensões do funcionamento do racismo, a qual está presente em todas as esferas da sociedade, inclusive no campo da saúde.

Decidimos embasar nossas análises sobre o racismo como uma Determinação Social da Saúde (Garbois et al., 2017) em virtude de potência dessa concepção para ampliar a compreensão de que a violência urbana não pode ser vista apenas como uma causa externa ao setor da saúde. Se os atores e as atrizes sociais do campo da saúde deixam as formas de violência do lado de fora de seus consultórios e das unidades de saúde, reduz-se significativamente a capacidade política de se comprometerem com o enfrentamento dessas complexas questões sociais.

Esperamos que os resultados desta pesquisa sirvam para novas discussões sobre a forma como a violência urbana atua na população negra. As experiências de violências e mortes, principalmente provocadas pela polícia, têm produzido maior sofrimento psíquico na população negra usuária da Atenção Básica do SUS. A efetivação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra nos serviços de saúde, assim como nas formações acadêmicas, é fundamental para que se possa promover formas de cuidados específicos voltados para a saúde e a segurança da

população negra, em destaque, as(os) usuárias(os) da Atenção Básica do SUS das cidades de Porto Alegre e de Pelotas.

## Referências

- Anjos, J. C. (2004). Etnia, raça e saúde: Sob uma perspectiva nominalista. In S. Monteiro, & L. Sansone (Orgs.), *Etnicidade na América Latina: Um debate sobre raça, saúde e direitos reprodutivos* (pp. 97-119). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Bastos, J. L. (2010). *Desigualdades raciais em saúde: Medindo a experiência de discriminação auto relatada no Brasil* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Pelotas). Recuperado de <http://www.epidemiologia.ufpel.br/uploads/teses/tese%20bastos.pdf>
- Bastos J. L., Barros, A. J. D., Celeste, R. K., Paradies, Y., & Faerstein, E. (2014). Age, class and race discrimination: Their interactions and associations with mental health among Brazilian university students. *Cadernos de Saúde Pública*, 30(1), 175-186. doi:10.1590/0102-311x00163812
- Bastos, J. L., Dumith, S. C., Santos, R. V., Barros, A. J. D., Del Duca, G. F., Gonçalves, H., & Nunes, A. P. (2009). Does the way I see you affect the way I see myself? Associations between interviewers' and interviewees' "color/race" in southern Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(10), 2111-2124. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/26aa/d798c2e7634a70f1c2965dcb7eab270845d0.pdf>
- Bento, M. A. S. (2009). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone, & M. A. S. Bento, *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (4ª ed., pp. 25-58). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bonvicini, C. R., & Silva, J. C. (2015). Violência e promoção da saúde. *Psicologia e Saúde em Debate*, 1(1), 78-88. Recuperado de <https://psicodebate.dpgpsipfm.com.br/index.php/periodico/article/download/8/6>
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Recuperado de [http://bdpi.usp.br/single.php?\\_id=001465832](http://bdpi.usp.br/single.php?_id=001465832)
- Castro, R. (2019). Necropolíticas e adoecimento: Genocídio negro, gênero e sofrimento. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(6), e00075319. doi:10.1590/0102-311X00075319
- Cerqueira, D., Lima, R. S., Bueno, S., Neme, C., Ferreira, H., Coelho, D., ... Merian, F. (2018). *Atlas da violência 2018*. Recuperado de [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)

- Costa, A. B., Fontanari, A. M. V., Catelan, R. F., Schwarz, K., Stucky, J. L., Rosa, H. T., Filho, ... Koller, S. H. (2018). HIV-Related healthcare needs and access barriers for Brazilian transgender and gender diverse people. *AIDS and Behavior*, 22(8), 2534-2542. doi:10.1007/s10461-017-2021-1
- Damasceno, M. G., & Zanella, V. M. L. (2018). Saúde mental e racismo contra negros: Produção bibliográfica brasileira dos últimos quinze anos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 450-464. doi:10.1590/1982-37030003262017
- Flores, T. (2016). Genocídio da Juventude Negra no Brasil: As novas formas de guerra, raça e colonialidade do poder. *Anais do Encontro da ANDHEP, Vitória, ES*, 9, 109-126. Recuperado de [http://andhep.org.br/anais/arquivos/gencontro/GT6/GT6\\_prot\\_defesa.pdf](http://andhep.org.br/anais/arquivos/gencontro/GT6/GT6_prot_defesa.pdf)
- Garbois, J. A., Sodré, F., & Dalbello-Araujo, M. (2017). Da noção de determinação social à de determinantes sociais da saúde. *Saúde em Debate*, 41, 63-76. doi:10.1590/0103-1104201711206
- Gomes, N. L., & Laborne, A. A. P. (2018). Pedagogia da crueldade: Racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, 34, 15-74. doi:10.1590/0102-4698197406
- Gonçalves, H. C. B., Queiroz, M. R., & Delgado, P. G. G. (2017). Violência urbana e saúde mental: Desafios de uma nova agenda? *Fractal: Revista de Psicologia*, 29(1), 17-23. doi:10.22409/1984-0292/v29i1/1256
- Gonçalves, R. (2012). De antigas e velhas loucas: Madres e Mães de Maio contra a violência de Estado. *Lutas Sociais*, 29, 130-143. Recuperado de <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/neils-revista-29-port/renata-goncalves.pdf>
- Guibu, I. A., Moraes, J. C., Guerra, A. A., Jr., Costa, E. A., Acurcio, F. A., Costa, K. S., ... Álvares, J. (2017). Características principais dos usuários dos serviços de atenção primária à saúde no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 51(Supl. 2). doi:10.11606/S1518-8787.2017051007070
- Guimarães, A. (2006). Depois da democracia racial. *Tempo Social*, 18(2), 269-287. doi:10.1590/S0103-20702006000200014
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018a). *Porto Alegre: Panorama*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Sistema IBGE de recuperação. (2018b). *Tabela 3175: População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade*. Recuperado de <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175>
- Kopttike, A., & Bassani, F. (Orgs.). (2014). *Mapa da Segurança Pública e dos Direitos Humanos de Porto Alegre*. Recuperado de [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu\\_doc/mapa\\_da\\_seguranca.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/mapa_da_seguranca.pdf)

- Lucchese, R., Sousa, K., Bonfin, S. P., Vera, I., & Santana, F. R. (2014). Prevalência de transtorno mental comum na atenção primária. *Acta Paulista de Enfermagem*, 27(3), 200-207. doi:10.1590/1982-0194201400035
- Moore, C. W. (2007). *Racismo & Sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo na história*. Belo Horizonte: Mazza.
- Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 64-73. doi:10.1590/S1414-98932003000400010
- Santos, K. O. B., Araújo, T. M., Pinho, P. S., & Silva, A. C. C. (2010). Avaliação de um instrumento de mensuração de morbidade psíquica: estudo de validação do Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20). *Revista Baiana de Saúde Pública*, 34(3), 544-560. doi:10.22278/2318-2660.2010.v34.n3.a54
- Schraiber, L. B., D'Oliveira, A. F. P., & Couto, M. T. (2006). Violência e saúde: Estudos científicos recentes. *Revista de Saúde Pública*, 40, 112-120. doi:10.1590/S0034-89102006000400016
- Schucman, L. V. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Recuperado de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2007). *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra* (3ª ed.). Recuperado de [http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_sau-de\\_populacao\\_negra\\_3d.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_sau-de_populacao_negra_3d.pdf)
- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2011). *Racismo como Determinante Social de Saúde*. Recuperado de <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/racismo-como-determinante-social-de-saude>
- Silveira, R. S., Nardi, H. C., Alves, M. C., Bairros, F. S., Spindler, G., Nunes, S. G., & Alves, A. N. R. (2018). Racismo, relações de saber-poder e sofrimento psíquico. In E. O. Soares (Coord.), *Semeando o baobá: Implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra em Porto Alegre* (pp. 33-45). Porto Alegre: Secretaria Municipal de Saúde.
- Trad, L., Mota C., Castellanos M., Farias V. N., & Brasil, S. A. (2012). Percepção sobre a Política de Saúde da População Negra: Perspectivas polifônicas. In L. E. Batista, J. Werneck, & F. Lopes (Orgs.), *Saúde da população negra* (2ª ed., pp. 182-203). Brasília, DF: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.
- Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da violência: Os jovens do Brasil* [Versão preliminar]. Recuperado de [https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_JovensBrasil\\_Preliminar.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf)
- Werneck, J. (2016). Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, 25, 535-549. doi:10.1590/s0104-129020162610



A profile view of a young Black person with curly hair, looking towards the right. The background is a blurred green field with trees in the distance. The text is overlaid on the right side of the image.

**Entre Cartas:  
Sobre Branquitude  
e Epistemicídio  
na Produção  
de Conhecimento  
em Psicologia**



*brancu mesmo  
quando é homuns acadêmicus  
odeia negro pesquisador*

(Lourenço Cardoso, "Pesquisador negro, objeto branco")

Fotografia: Alisson Batista

# 2

## **Entre Cartas: Sobre Branquitude e Epistemicídio na Produção de Conhecimento em Psicologia**

*Luciana Rodrigues  
Bruna Moraes Battistelli*

Que caminhos nos ajudam a pensar a produção de conhecimento em Psicologia, no contemporâneo, em nosso país? Como pensar esse campo sem considerar o tema da branquitude, do epistemicídio na produção de conhecimento em Psicologia? Essas são perguntas que nos movimentam e que têm movimentado outras(os) pesquisadoras(es) que se interrogam sobre nossas produções, a partir de uma perspectiva que busca não perder de vista a lógica colonial que ainda nos habita. Perguntas necessárias para fazer movimentar a Psicologia e o modo como historicamente (e hegemonicamente) temos produzido conhecimento. Aqui, nosso interesse é atentarmos para o quanto o campo da Psicologia também esteve (e, tantas vezes, ainda está) pactuado com operações de invisibilidade, de apagamento de certos corpos e conhecimentos. Corpos apagados da produção de conhecimento, corpos invisibilizados como sujeitos produtores de conhecimento, como nos mostra Sueli Carneiro (2011). Corpos negros que, durante a história do nosso país, foram relegados à violência, ao apagamento e à morte.

Mas não ousamos falar de epistemicídio sem, também, falar da branquitude entranhada na constituição do nosso país, das nossas relações, dos processos subjetivos que nos constituem. Se há mortes que come-

çam antes mesmo do tiro, é porque há uma política de branquitude que sustenta uma política de Estado racista que perpassa a história brasileira.

A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e a reprodução do preconceito racial, da discriminação racial “injusta” e do racismo. “Pesquisadora proeminente desse tema, Ruth Frankenberg define a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo [...]”. (Cardoso, 2010, p. 611).

Portanto, se a branquitude produz lugares de privilégio e sustenta lugares de subalternidade, como podemos seguir sem questionarmos nossa produção de conhecimento, formando profissionais e construindo intervenções e escutas qualificadas no campo da Psicologia, sem nos determos e analisarmos os efeitos de uma política de branqueamento e da lógica da branquitude, a qual facilmente pode figurar como horizonte de nossas práticas, como parâmetro daquilo que se espera em relação a modos de viver mais saudáveis, “normais”, e que conseqüentemente devem ser seguidos por todos? Pensar em epistemicídio e branquitude é discutir o quanto reproduzimos e produzimos práticas excludentes na Psicologia e como se torna possível a morte antes do tiro. É pensar em como produzimos apagamentos sistemáticos quando reafirmamos práticas que não abrem espaços para compor com elementos que diferem de um modo de produzir conhecimento já tradicionalmente instituído. As gírias são desqualificadas como meio de produção, a língua precisa ser a culta, há uma certa postura e um certo modo de agir e de falar.

Com o intuito de instigar o pensamento sobre nossas práticas de formação e de produção de conhecimento no campo da Psicologia, buscamos dialogar com autoras(es) como bell hooks, Gloria Anzaldúa, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Renato Noguera. Autoras(es) que situam a questão racial como central para pensarmos novas possibilidades de produção e encontro na academia. Como produzir o acolhimento de diferentes sujeitos e modos de existir? Como acolher diferentes modos de conceber a produção de conhecimento em um ambiente que prima pela formalidade da escrita? Sobre a produção de conhecimento, Philippe Artières (1998, p. 5) afirma que a Modernidade institui a ordem:

“Aqui só se entende aquilo que se escreve”, apoiando-se em Michel de Certeau para afirmar que na Modernidade a oralidade não trabalha para o progresso. Então, como pensar a produção de conhecimento de forma que coadune múltiplas maneiras de comunicação? Muitas perguntas, poucas respostas... Trabalhamos, assim, a partir das perguntas que nos acompanham e nos movimentam.

Nesse caminho, escolhemos produzir este texto em forma de diálogo, uma autora conversando com a outra, em uma troca de cartas. Cartas nos inspiram, pois são um convite ao diálogo, um convite para pensarmos tanto a linguagem com a qual podemos produzir conhecimento como a dimensão afetiva da produção de conhecimento (Battistelli, 2017). Portanto, um diálogo-convite ao pensamento e à reflexão.

## **Carta 1**

Para Luciana

Oie! Tudo? Tava pensando em como escrever sobre branquitude e produção de conhecimento em Psicologia. Queria falar de privilégios! Sou uma mulher branca e queria te escrever sobre como nós (pessoas brancas) reafirmamos nossos privilégios sem conseguir produzir crítica. Ou sobre a ironia de facilmente ocuparmos o lugar de branco salvacionista. É muito difícil conseguir abrir mão dos privilégios raciais; um exercício que exige um trabalho diário e constante de vigilância de práticas de vida. Enfim, como sair do lugar “brancocentrado” que ocupamos, no qual eu tenho privilégios? Como realmente colocar a branquitude em questão e produzir uma prática antirracista?

Te encho de perguntas pois pensar meus privilégios é algo muito novo pra mim. Me deparei com eles quando me falaram de meritocracia pela primeira vez. “Tu merece estar onde está!”, me disseram. Eu levei um choque com isso. Tu nem tem ideia. Eu só queria dizer para a pessoa que eu estava ali (na academia) por uma série de investimentos feitos em mim. Professoras(es), chefes, meus pais investiram; e, principalmente, tive também o privilégio da brancura. Fui uma criança, adolescente e adulta pobre, e só trabalhando como psicóloga percebi algo que me passava: Sou uma mulher branca que foi

pobre; os investimentos eram diferentes dos de meus colegas negros na escola. No abrigo, as crianças se chocavam que eu era psicóloga e tinha uma mãe empregada doméstica. Ou que eu tinha a mesma idade da mãe delas e não tinha marido nem filhos. Elas, majoritariamente crianças negras, tinham uma mãe doméstica. Como eu tinha chegado tão longe? Essa era a questão que o assombro delas colocava.

Quem está nos lendo deve estar se perguntando quando vou começar a falar da Psicologia. Pois bem, já estou falando! A Psicologia foi construída pautada em um sujeito universal (branco, burguês, heterossexual...), acessada prioritariamente por brancos, estudada basicamente por brancos. Como pensar privilégios nesse ambiente costumeiramente branco quando o privilégio é basicamente esse: não precisar se racializar e não precisar pensar nos benefícios que isso ocasiona? E se ofender quando alguém (principalmente uma pessoa negra) questiona esses privilégios e o que dizemos sobre raça. É muito fácil se dizer antirracista! É muito fácil acusar o racismo alheio. Mas se reconhecer pactuando com o racismo, reproduzindo o racismo, é um exercício doloroso e muito difícil. Eu já passei por isso, quando me percebi pensando na “agressividade” de uma colega negra. Não era agressivo, era duro, pois dizia de anos de vivência de silenciamento e apagamento. Foi fácil cair no clichê de pensar a outra como agressiva, mas reconhecer a violência do meu pensamento levou um tempo. Lembro do texto recente da Grada Kilomba que li:

Desta forma, ao invés de fazer a usual pergunta moral: “Eu sou racista?” e esperar uma resposta confortável, o sujeito branco deveria perguntar-se: “Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?” e então esta pergunta por si só já inicia este processo. (Kilomba, 2017, p. 180).

Um exercício ainda praticado por poucos. Eu tenho tentado mudar, pensar, melhorar, mudar a linguagem e tudo mais o que eu posso para poder fazer valer o que defendo academicamente e como modo de estar na vida. O racismo é um aprendizado; desaprender é um movimento dolorido, mas necessário. E, para tal, precisamos pensar a parte branca das relações étnico-raciais. Saiba que tu tem me ajudado muito.

Hoje, te escrevo esta carta de forma mais apressada. Prometo que na próxima te conto o que tenho lido e o que tem me movimentado. aguardo ansiosamente tua resposta.

Beijos,  
Bruna

## Carta 2

Bruna,

Sim! Pensar a herança colonial que nos marca e que continuamos a carregar faz sangrar nossas feridas. Historicamente, nossa academia — e, portanto, nossa produção de conhecimento no campo da Psicologia — se constituiu (e ainda se constitui, em termos hegemônicos) a partir de pesquisas e estudos que partem do lugar de um sujeito tradicionalmente considerado universal e neutro, mas que, no entanto, é bem específico e, por isso, localizável: um sujeito branco, ocidental, europeu, cis e, frequentemente, masculino. É desse lugar que se tem produzido conhecimento teórico e científico sobre o mundo — e, no caso de nosso campo de conhecimento, sobre o que é ser sujeito, sobre os processos subjetivos e, também, sobre adoecimento, promoção de saúde e assim por diante. Se pensarmos que a educação não é só intelectual, como já anunciou bell hooks (2019a), mas é, na medida em que nos reconhecemos como seres integrais, conhecimento “acerca de como viver no mundo” (p. 27), nossa formação não nos oferece apenas técnicas de intervenção.

Quantas vezes, ao longo de uma formação acadêmica, somos convidados a pensar sobre o efeito de quem lemos e com quem dialogamos para produzir conhecimento sobre as pessoas e as realidades com as quais trabalhamos? Quantos trabalhos fora do eixo europeu e americano estudamos ao longo de uma graduação em Psicologia? Quantas mulheres são colocadas como referências em nossas disciplinas? Certamente bem menos do que homens tradicionalmente estudados nesse campo, que desenvolveram suas proposições trabalhando com sujeitos e modos de vida possíveis em seus próprios contextos, ou seja, dos países europeus e da América do Norte. Se

autoras e autores fora desse eixo são pouco conhecidos (ou reconhecidos) em nossa academia, o que dizer sobre estudos e trabalhos realizados por autoras e autores negros?

Tu lembras quantos pensadores(as) negros(as) faziam parte da bibliografia curricular do teu curso durante a graduação? Imagino que não foram muitos... Eu me formei como psicóloga há pouco mais de uma década e a única referência de um autor negro que tive foi a do geógrafo Milton Santos. Não tive notícias nem de Neuza Santos Souza, psicanalista negra que tem grande importância na compreensão dos efeitos do racismo e do ideal da branquitude na constituição da população negra de nosso país. Quantos de nós no universo Psi já conhecemos ou lemos seu livro “Tornar-se Negro” (1983)? Uma grande psicanalista, com contribuição fundamental ao combate à discriminação racial, que eu só vim a conhecer e ler durante o doutorado — e não porque era parte das leituras que realizávamos na pós-graduação, mas por indicação de leitura de uma colega da equipe de trabalho de um projeto de extensão em que eu participava.

Outras leituras só pude encontrar pelo percurso um tanto solitário de alguns anos, nada simples, de minha vida em me reconhecer e me assumir como uma mulher negra que, advinda de uma família inter-racial, fala do seu lugar de experiência como mulher negra de pele clara. Por isso, sei que, por vezes, também ocupo lugares de privilégios pela minha passabilidade em um mundo constituído pelo ideal de branquitude. Tendo nascido e passado grande parte de minha vida em uma cidade de colonização alemã no interior do estado, cresci com outras crianças fazendo piada do meu cabelo; estudei com professora universitária me dizendo que eu não poderia trabalhar em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) justamente por causa do meu cabelo, no qual algum usuário poderia se agarrar e então não seria fácil de se soltar, além de ser questionada no espaço coletivo de um café durante uma semana acadêmica do curso se eu estava servindo (em meio a dezenas de estudantes que se apertavam para servir seu próprio café). Junto a isso, já ouvi, ao preencher o quesito raça/cor em uma ficha de cadastramento, que é claro que eu era branca. Ou ainda, depois do esforço de ter um filho com parto normal, ouvir a enfermeira me questionar sobre minha autodeclaração como mulher

negra, me dizendo que então ela ia colocar “parda” (como se isso fosse um favor). Experiências de um corpo constituído em um país marcado por uma política de branqueamento.

O fato de não lermos ou conhecermos pensadores e intelectuais negros(as) pode não parecer nada de mais, só uma questão de “escolha” de autores, diriam alguns, ainda mais tendo o campo Psi, como o conhecemos, suas origens no norte do mundo. Sueli Carneiro (2011) nos mostra como o que produzimos em nosso país é um epistemi-cídio não só da possibilidade de a população negra ascender no campo da intelectualidade, como, em última instância, é uma produção de morte do próprio sujeito negro. Grande parte dos docentes e colegas de profissão apenas recentemente (e isso nos últimos três, quatro anos) passaram a pautar, por exemplo, discussões ligadas às relações étnico-raciais, às especificidades dos processos subjetivos na constituição de pessoas negras. Considerando que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), 51% da população de nosso país é negra (ou seja, aquela que se autodeclara preta e parda), como podemos ignorar as implicações e os efeitos de profissionais e equipes de trabalho prioritariamente brancas trabalhando em serviços de saúde e assistência social que atendem principalmente usuários negros e negras?

Quantas violências são passíveis de reprodução quando transpomos intervenções de uma Psicologia baseada hegemonicamente no estudo de sujeitos brancos, com modos de vida bem específicos, para o trabalho com a população negra, brasileira e, em sua maioria, pobre? Pois se há um diagnóstico já consolidado sobre a realidade de nosso país é o de que aqui a pobreza tem cor e de que, sim, somos um país que constitui suas relações fundamentadas em um racismo estrutural. A violência constitui nossa nação, que se funda em uma violência colonial que segue massacrando os povos indígenas, em uma violência perpetrada pelo tráfico negreiro e pela escravização que, como nos fala o sociólogo Jessé Souza, segue com roupagens atualizadas<sup>2</sup>. Me vem à lembrança uma frase da Donna Haraway (1995), “com o sangue

---

<sup>2</sup> Souza, J. (2018). *Que País É Esse? Com Jessé de Souza* [Entrevista por Quem Somos Nós?]. Recuperado de <https://quemsomosnos.com.br/convidado/jesse-de-souza>

de quem foram feitos os meus olhos?”. Olhos que hoje querem ver outras coisas, aprender a ver de outro modo para ver outras coisas. A visão é sempre mediada, diz ela — pelo olho, pelos instrumentos que nos possibilitam ver. Assim, para poder ver outras coisas, precisamos da ajuda de outros olhares. Então, peço a outros interlocutores, sobretudo interlocutores negros e negras, que nos ajudem a olhar. E, em nosso contexto racista, essa “troca de olhares” só é possível se a gente conseguir reconhecer que carregamos uma herança ensanguentada. E isso não é fácil. Dói — o que me faz lembrar da Macabéa, personagem nordestina de Clarice Lispector (1998, p. 62) quando diz: “Eu me dão o tempo todo”. Dói reconhecer essa nossa herança que hoje nos faz sermos cúmplices, entre outras tantas violências, daqueles 80 tiros e de milhões de outros que, a todos os anos, contribuem para engordar os números que constituem o genocídio da população negra brasileira. Tiros que fazem sangrar corpos jovens e olhos de mães negras, como nos conta Conceição Evaristo:

Quando Dolores Feliciano falava dos filhos, os olhos dela vertiam sangue. Ela sempre falava deles com a voz entrecortada de sangue também. E foi olhando nos olhos marejados de sangue de Dolores que entendi a expressão “lágrimas de sangue”, no dia em que ela me falou, pela primeira vez dos três:

Os três meninos são os meus guris. Não estão aqui agora, mas a qualquer hora chegarão, pois vão e voltam sempre. Por isso conservo a arrumação, embora muitos digam para eu desfazer tudo. Não vou desrespeitar os pertences de meus meninos. (Evaristo, 2017a, p. 46).

Mas, diferente de como aconteceu com Macabéa, não quero pedir uma aspirina para passar essa dor. Quero que ela me ajude a encontrar outros olhares possíveis, outros modos de posicionamento que nos levam a transformar nossas relações. Como se movimentar nesse território? É preciso apostar em novas epistemologias que nos ajudem a colocar outras palavras em circulação... e a sustentar práticas antirracistas em ação.

Beijos,  
Luciana

### Carta 3

Toni Morrison (1992) usa a expressão “dessemelhança” para descrever a “branquitude” como uma identidade dependente, que existe através da exploração do “Outro”, uma identidade relacional construída por brancos(as), definindo eles(as) mesmos(as) como racialmente diferentes dos “Outros”. Isto é, a Negritude serve como forma primária de alteridade, pela qual a branquitude é construída. O “Outro” não é outro per se; ele/ela torna-se tal através de um processo de absoluta negação. (Kilomba, 2017, p. 175).

Oi, Lu,

Pois então, desde que te escrevi, fiquei pensando em como escrever e no que te escrever. Fiquei de contar o que tenho estudado, com quem tenho andado, quem tem me ajudado a olhar. bell hooks, Renato Nogueira e Gloria Anzaldúa, entre outras e outros, são pessoas que têm me ajudado. Sueli Carneiro é minha nova diva, junto com Conceição Evaristo. Vou te dizer o que tenho aprendido com elas e eles e como fazer uso de suas obras para a minha produção acadêmica, pois, diferente delas(es), sou uma mulher branca, e preciso sempre colocar em análise meus privilégios e o modo como referencio essas(es) autora(es). Meu medo é me apropriar e ser leviana com eles e com o que eles têm a me ensinar. Tenho pensado sobre produção de conhecimento e feminino, e sobre como me deslocar do que já está instituído na Psicologia. Já ouvi questões do tipo “a Conceição Evaristo é o nosso Walter Benjamin”. Não tenho como dimensionar o quanto de racismo e machismo há nessa frase. Quantas vezes já ouvi e li textos que citam uma frase de uma/um autora/autor negra(o) como se tivessem fazendo um favor. Sem falar em uma série de modismos aos quais as pessoas brancas (como eu) aderem sem muita crítica.

Mas eu quero voltar a questões que tu pontuou. Eu vivi e ainda vivo uma Psicologia predominantemente branca e com dificuldades em se pensar. Tu perguntou quantas autoras(es) negras(os) eu li na graduação. Adivinha? Nenhum. Não há como defender essa falha, nem justificar. Há um apagamento sistemático e pouco discutido quanto à produção de conhecimento que não seja branca. Uma questão de validação que se conforma no cotidiano; parece que é preciso sempre um

autor branco e europeu para corroborar o que se produz. Não quero, de forma alguma, produzir um movimento de negação do uso de autores(as) estadunidenses e/ou europeus(eias), apenas salientar que fazemos escolhas, e que essas consolidam uma forma de olhar, escutar, sentir.

Renato Noguera (2012), em seu artigo “Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico para uma Pedagogia da Pluriversalidade”, afirma que precisamos pactuar uma prática pluriversalista, ou seja, uma prática que entende e acolhe múltiplas perspectivas e outras origens. Ele cita a filosofia e o fato de haver provas de toda uma produção filosófica anterior à Grécia, mas tal conhecimento ser negado em nome de uma produção que centra no país europeu o nascimento da filosofia. Nessa produção, há algo que diz da negação do pensamento e criação dos povos africanos. Algo que perdura até nossos dias.

Uma pergunta que tu me fez acho importante citar aqui: “Quantas vezes, ao longo de uma formação acadêmica, somos convidados a pensar quem lemos e com quem dialogamos para produzir conhecimento sobre as pessoas e as realidades com as quais trabalhamos?” Não precisamos abandonar autoras(es) estrangeiras(os) ou autoras(es) brancas(os). Precisamos pensar quem são, de onde partem, com quem dialogam, com que problemas se importam. E, mais importante, precisamos situar a realidade com a qual trabalhamos e na qual vivemos. Essa foi uma das questões na minha graduação. Vinha de um lugar muito diferente do que o da maioria dos meus colegas e professores. Eu não conhecia autores da filosofia e da literatura que eram citados. Nunca tinha ouvido falar de Nietzsche ou Dostoiévski. Mal conhecia filosofia, para ser honesta. Em todas as aulas eu saía com uma lista de nomes de pessoas que eu precisava procurar no *Google*. E o pior, eu tinha vergonha de perguntar em aula sobre eles. E, por não saber deles, minha participação em aula era sempre inferior à dos colegas. Assim, situar nossa realidade é entender a realidade dos estudantes e compor com a mesma. Quem nos lê pode achar que estou dizendo que é para procurar textos mais “acessíveis” ou não falar de nomes como os que citei. Muito pelo contrário! O que estou dizendo é que precisamos saber onde pisamos, com quem falamos e qual a relação possível dos autores que trabalhamos com a realidade

em que iremos intervir e em que vivemos. E, principalmente, quais as limitações dos mesmos para resolver nossos problemas.

No artigo que citei do Renato Noguera (2012), ele afirma que o desafio “está na busca de equidade de perspectivas culturais” (p. 62). Ele diz que a educação não pode ser pautada pelo ensino de um modelo único, monorracional, mas por um exercício polirracional; uma defesa e um reconhecimento de todas as perspectivas. Para a Psicologia como produtora de conhecimento, o ponto de vista é sempre branco. É recente o movimento de pensarmos com outras(os) autoras(es) que saiam do paradigma da branquitude e que precisam ser pensados para além das limitações que a branquitude nos coloca. O autor refere que “a pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca um polidialógo considerando todas as particularidades” (Noguera, 2012, p. 65). Fico pensando no quanto temos que aprender com Renato para conseguir esse movimento na formação em Psicologia. Não sei se te contei, mas ano passado, na turma em que fiz o estágio docente, utilizamos esse texto do Renato. Alguns alunos, ao final da aula, vieram me procurar e dizer que naquele momento eles tinham entendido o que significa descolonizar algo. Descolonizar não pode ser uma palavra de ordem, usada com pouco cuidado. Isso diz das nossas limitações quanto à produção acadêmica, enquanto produtoras de um espaço como o que Renato sugere.

Tu pergunta: “Quantas violências são passíveis de reprodução quando transpomos intervenções de uma Psicologia baseada hegemonicamente no estudo de sujeitos brancos, com modos de vida bem específicos, para o trabalho com a população negra, brasileira e, frequentemente, pobre?” Isso complementa uma outra pergunta que tomo de bell hooks (2017): Como escutar sem ser violento? Como aprofundar e ser propositivo quanto a essas questões? Uma pista é pensarmos nos “casos” e situações que ofertamos para as(os) alunas(os). O que lemos com elas/eles? Como lemos os casos? Um exercício “simples”: Escutar as(os) alunas(os) em sala de aula, de forma não violenta, poderia ensinar a elas/eles o exercício da escuta sem violência. Uma escuta *perspectivada*, conhecedora dos privilégios daquele que escuta, aberta a ouvir aquilo que difere, implicada com a

construção de um território existencial de aprendizagem possível. Se queremos que as(os) futuras(os) psicólogas(os) tenham práticas que não reproduzam violências, precisamos exercitar isso com eles no ambiente acadêmico. Isso requer do corpo docente e seus aprendizes (graduandas[os], mestrandas[os] e doutorandas[os]) um exercício intensivo e radical de colocar os privilégios raciais em questão para constituir uma escuta que realmente acolha.

Preciso pontuar uma coisa: Falo de privilégios raciais pois a grande maioria desses que citei (corpo docente e pós-graduandas[os]) são pessoas brancas. Pessoas acostumadas a não ter que se preocupar e se questionar quanto ao tema da raça. E não basta apenas se dizer branco ou reconhecer que tem privilégios, mas conseguir abrir mão desses mesmos privilégios. Confesso que não é fácil; por vezes me vejo escorregando em práticas racistas e silenciadoras. É um estar sempre em alerta com o que produzimos. Recordo Grada Kilomba (2017). A pergunta que uma pessoa branca como eu deve se fazer não é se ela é racista, mas como ela pode dismantelar seu próprio racismo. E isso é um exercício necessário de implicação, de se colocar em análise. É fácil? Não. É rápido? Muito menos. Mas para podermos pensar minimamente em práticas antirracistas, esse movimento é necessário. Me lembro do artigo que estou lendo do Lourenço Cardoso (2010), aquele que te indiquei. Ele diz que não basta a pessoa branca ser contra o racismo em suas relações privadas e pessoais, é preciso confrontar as situações que se dão no coletivo e se posicionar publicamente, e que isso é o mínimo que se pode fazer.

Então, para a Psicologia, não basta lermos mais autoras(es) negras(os). É preciso pensar como estamos lendo estas(es), como nos apropriamos do que elas/eles nos ensinam e como conseguimos ler a nossa realidade e a realidade das(os) alunas(os). Como escutamos uma/um aluna(o) negra(o) que nos diz que estamos sendo racistas? Ou que nos diz que não conseguimos ver os privilégios de nossa branquitude? Recentemente fiz uma aula com o escritor moçambicano Pedro Lopes Pereira e ele a todo momento nos questionava quanto a que África esperávamos que ele nos contasse em seus livros. Ele diz que as pessoas fora do continente africano querem que os autores falem de uma África essencializada por um modelo de colonização. Enfim,

ele nos convocou a pensar em como colonizamos o outro a partir do que imaginamos e esperamos dele.

Vou me despedindo por aqui. Tenho a impressão de que tenho que te falar mais coisas. Devo te contar como bell hooks e Gloria Anzaldúa têm me ajudado a pensar. Nesta carta fiquei um pouco mais com o Renato. Mas, para não me alongar muito, espero tua próxima carta e seguimos conversando. Tenho que te dizer o quanto tenho aprendido contigo e com tuas andanças pela sala de aula. Teu modo de ocupar a função professora tem me ensinado sobre como pensar nossos privilégios é um exercício diário e contínuo, como a professora precisa estar ciente de seu corpo e como os afetos permeiam a sala de aula. Não posso prometer quando virá uma próxima carta, sempre ficam coisas pelo caminho...

Forte abraço,

Bruna

#### **Carta 4**

Bruna,

Os caminhos da tua carta me fazem divagar sobre como esse exercício de pensarmos nossa formação exige nossa própria transformação. Isso em um processo que precisa ser constante. Exige que olhemos para nossas heranças assentadas na violência colonial e escravocrata. Exige que, para além do fato de que devemos reconhecer essas lógicas em nós, possamos, como Angela Davis nos ensina, assumir práticas antirracistas. Então, é preciso continuar a movimentar nossas formas de produzir conhecimento. E, do lugar de onde falo — como professora e pesquisadora em Psicologia Social —, pensar a produção de conhecimento me confere, ao mesmo tempo, a responsabilidade de repensar o modo como me coloco em sala de aula. Nesse sentido, bell hooks é uma grande inspiração para mim. Ela é minha nova diva. Nem tão nova, se pensar que ela já me acompanha há algum tempo. Posso dizer que, para mim, ela seguirá sempre sendo uma inspiração! bell hooks (2019a) e o exercício da docência me fazem não esquecer de manter presente a interrogação sobre como a professora que busco

ser pode contribuir para a produção de uma sala de aula pautada na educação como prática de liberdade. Ela nos convida a compreender a convivência em aula como um espaço comunitário no qual compartilhamos nosso tempo, parte de nossas vidas, nossos aprendizados e experiências; espaço no qual crescemos juntos como seres humanos integrais, não apenas aprendendo um novo conteúdo ou adquirindo novas informações. E esse espaço só é possível se todos nós, alunas(os) e professoras(es), apostarmos e construirmos ele dessa forma. Mas, com certeza, o lugar de professora, do qual falo, carrega consigo uma diferença nessa construção, pois falo de outro lugar. Nesse sentido, é fundamental que nós, professores, possamos constantemente nos repensarmos em sala de aula.

Isso, em um primeiro momento, pode parecer uma proposta um tanto quanto romantizada, mas não nos enganemos! Não é disso que se trata. A sala de aula, na perspectiva da qual nos fala bell hooks, é espaço comum de convivência e compartilhamento de experiências, mas também espaço onde conflitos e discordâncias ganham espaço para serem falados e escutados. E como apostar em outra formação, em outros exercícios no campo da educação, se nós mesmos, nos espaços que ocupamos (nas escolas, nas universidades), não nos sentimos (pois diversas vezes não somos) acolhidos? Quantas vezes paramos para pensar em como acolhemos um estudante negro ou indígena? Isso envolve pensar em como acolhemos outros modos de conhecimento, outras linguagens, outros modos de viver e, tantas vezes, de sobreviver. Envolve, como tu trazes em tua carta, reconhecer e abrir espaços para que outros saberes tenham visibilidade e possam falar por si mesmos. Como possibilitar que a sala de aula se constitua como uma experiência de convivência que tenha como fio condutor o acolhimento, a escuta, o respeito e o cuidado se, por vezes, esquecemos até que somos um corpo, com suas emoções e afetos, e não um intelecto que entra na universidade? Como se propor a pensar com outras epistemologias, se em nossas práticas cotidianas em sala de aula continuamos a legitimar apenas as mesmas linguagens, os mesmos modos de aprendizagem, os mesmos saberes?

Há décadas Lélia Gonzalez nos mostrava como descolonizar nosso pensamento, como originalmente pensar nossa própria realidade a

partir do conceito de Amefricanidade (1988), como cavar buracos no padrão da linguagem acadêmica com o seu Pretuguês (1984). E ainda hoje muitos de nós que habitam o mundo acadêmico das ciências humanas nunca leram um de seus escritos. Lélia, mulher, negra, ativista, filósofa, historiadora, fundadora do Movimento Negro Unificado, o que justifica não a conhecermos se não o racismo estrutural deste país e o epistemicídio que o sustenta? Por que se torna mais fácil nos aproximarmos de uma autora negra ou um autor negro quando essa ou esse fala na mesma linguagem, no mesmo tom que narra a produção de conhecimento branca ocidental, ou seja, quando dialoga com os mesmos autores europeus e americanos que já conhecemos? Por que não apostarmos, citando apenas alguns nomes possíveis, em leituras como as de Lélia, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Abdias Nascimento para pensarmos a nós mesmos e em como nos tornamos o que somos? Para pensarmos de outros modos, para escutarmos de outros modos que nos permitam ouvir outras histórias e seguir narrando-as em suas multiplicidades. É esse o convite de Chimamanda Adichie quando nos alerta — olhos, ouvidos, corpo — para “o perigo da história única” (TED, 2009). É em contraponto à história única dos negros e, sobretudo, das mulheres negras de nosso país que Conceição Evaristo forja suas escrevivências que, como ela nos fala, não devem ser lidas “como ‘canções para ninar os da casa grande’, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos” (Evaristo, 2017b, parágrafo 18).

Enfim, como iniciei dizendo, esse exercício de pensarmos nossa formação exige nossa própria transformação nesse processo que se faz constante. Isso me lembra de uma carta que recebi de um aluno da disciplina de Psicologia Social I, que atualmente ministro (uma das avaliações era escrever uma “Carta endereçada à Psicologia Social”). Aceitando o convite ao exercício do pensamento, esse aluno usou em sua carta o caminhar como metáfora de nosso percurso formativo. Ao questionar que, em nossas andanças, talvez não cheguemos a lugar nenhum, ele compartilha o movimento de seu pensamento mencionando que talvez não seja uma questão de se ter um final, mas de nunca pararmos de chegar a outros e novos lugares. Pois é, se a vida é movimento, como podemos parar de chegar? Um porto é sempre

ponto de chegada e de partida. Como canta o bom e velho Milton: “O trem que chega é o mesmo trem da partida.” E nós estamos em percurso. Cada chegada nos abre para novas partidas.

É bonito isso, não achas? Não que essa movimentação toda seja simples e fácil. É preciso coragem para aceitarmos o movimento, para enfrentarmos o que somos na busca por outros modos de vir a ser, de conviver. Para nós, negros e negras, isso não é uma simples escolha, é uma questão de vivência e, frequentemente, sobrevivência. Olhar para nós mesmos e para as lógicas que constituem nossa sociedade (da qual somos efeitos e produtores) é duro porque nos coloca como sujeitos implicados nela. No entanto, como brasileiras(os), reconhecer nossas heranças de sangue e dor e nossas práticas que, na atualidade, sustentam a manutenção do racismo se faz imperativo para que possamos apostar em outros modos de estarmos em relação. Outros modos de convivências que não se estabeleçam idealizando brancos e inferiorizando negros, sejam nas sutis, sejam nas escancaradas manifestações racistas de cada dia, mas que se pautem em modos mais acolhedores, escutadores e respeitosos que possam, efetivamente, encarnar uma política antirracista. Precisamos ir além de uma política de reconhecimento, e isso precisa estar presente nas práticas cotidianas da sala de aula e das nossas ações de pesquisar, de intervir, de ensinar e aprender. Como poetiza Ondjaki (2011, p. 5):

a aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cusbindo-o a si mesmo, tudo para novas gêneses pessoais. estas palavras são, elas sim, para pessoas que se autorizam constantes aprendicismos. modos. maneiras. viveres. até sangues. aprender não é repressoar-se?

Beijos,  
Luciana

## Uma carta a quatro mãos

Minhas decisões sobre o estilo de redação, o fato de não usar os formatos acadêmicos convencionais, são decisões políticas motivadas pelo desejo de incluir, de alcançar leitores. (hooks, 2017, p. 99).

Cara(o) leitora/leitor,

Encerramos este capítulo com bell hooks, que tem nos acompanhado neste exercício de pensamento. Um exercício de pensamento em dupla. Autoras com distintos lugares de fala e de privilégio. Uma é psicóloga e doutoranda e a outra, professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escrever nunca é tarefa simples, e escrever em um país como o Brasil é um privilégio. Muitas(os) ainda não são alfabetizadas(os) e o acesso à educação superior ainda é para poucas(os). O espaço acadêmico, território em disputa, é demonizado em nossa nova (velha) conjuntura política que se instaurou em nosso presente. É com essa interrogação que decidimos ocupar esse espaço: Como produzimos conhecimento em Psicologia? Que decisões políticas nos acompanham?

Escolher as cartas como forma de escrita diz de nossa aposta no diálogo, na conversa; um dispositivo potente que se estabelece no entre, no encontro de pessoas, autores, livros, referências. Escrevemos como uma espécie de convite de interlocução para que você siga tecendo seus próprios diálogos: conosco, com outros interlocutores, com quem quiser apostar na potência das palavras em instaurar, reivindicar, em fazer circular outras práticas e relações possíveis, outros modos de produzir conhecimento e escrita acadêmica, como nos ensinou Lélia Gonzalez. Por isso tudo, fazemos uma decisão política pelo diálogo.

Nessa direção, questões permanecem em aberto: A branquitude que assola a produção de conhecimento em Psicologia precisa ser discutida de maneira mais sistemática. E não basta ser reconhecida como parte fundante do processo de produção de conhecimento. Como operar para além do que está arraigado/instituído? Outro ponto importante diz respeito à sala de aula (como a última carta propõe). Uma abertura para a escuta de múltiplas experiências e de outras

referências epistemológicas só é possível se pensarmos os privilégios que construíram o espaço da sala de aula — e os privilégios que constroem a nossa escuta no campo Psi como ferramenta de intervenção.

O que temos aprendido sobre estar em sala de aula? Que esse espaço precisa ser considerado como espaço em produção, precisa ser ocupado pelos afetos e por professores conscientes de seu corpo e do impacto deste nos estudantes. Que a escuta precisa ser pensada e discutida. Quanta violência pode estar contida em nosso modo de escutar? Como olhamos a nós mesmos e ao outro? Como narramos os sujeitos e as histórias em nossas pesquisas e textos? Qual a nossa real abertura para a diferença?

E o que isso tem a ver com o que estamos discutimos? Tudo! Pensar uma produção de conhecimento que respeite os diferentes modos pelos quais ele é produzido e as diferentes epistemologias é construir um espaço de acolhimento para os corpos, para as diferenças. Construir um espaço de acolhimento não é simples, pois olhar e trabalhar o racismo de cada um ainda é um exercício utópico. Ainda há um longo caminho para a população branca brasileira conseguir assumir seus racismos e ser propositiva na erradicação do mesmo. Se temos avançado em relação ao exercício de práticas antirracistas, como nos fala bell hooks (2019b, p. 54), ainda precisamos explicar a “diferença entre sentimentos preconceituosos (que as pessoas negras e brancas têm em relação umas às outras, assim como outros grupos) e a dominação supremacista branca institucionalizada”.

No campo da Psicologia (e da Psicologia Social, onde nos situamos), ainda estudamos autoras(es) negras(os) de forma incipiente. A impressão é que as(os) estudamos, mas não as(os) escutamos efetivamente. Quando Lélia Gonzalez e bell hooks propuseram a escrita com línguas contra-hegemônicas, correram o risco de ter sua produção deslegitimada ou colocada no lugar de exótica. “São feministas”, dirão alguns. “É preciso filosofia de verdade”, dirão outros. Mas o que não dizem é que estamos pactuadas(os) em uma lógica epistêmica que não supõe conhecimento para fora do círculo das pessoas brancas — prioritariamente homens, europeus e/ou americanos. É duro o que dizemos? Sim! É mentira? Não...

Retornemos ao que foi dito anteriormente. A sala de aula é espaço comum de convivência e compartilhamento de experiências, mas também espaço onde os conflitos e as discordâncias ganham espaço para serem falados e escutados. Apostando em outras epistemologias possíveis, outros saberes e outras formas de produzi-los, em algum momento, os conflitos que irão emergir estarão ligados às questões raciais e aos lugares forjados por um sistema de “dominação de supremacia branca” (hooks, 2019b). É preciso acolher o conflito, entender o que ele diz sobre nosso contemporâneo e nossa realidade. É preciso acolher a voz que fala firme e que se posiciona (quando lembramos que principalmente mulheres negras facilmente são tratadas como agressivas quando se posicionam). Quando um homem branco é enfático, ele é congratulado. Ele é considerado como inteligente, astuto. Quando uma mulher negra é enfática, ela é considerada como agressiva, como violenta. Que práticas sustentam essa diferença? Quantas mulheres negras seguem sendo colocadas nesse lugar por pessoas brancas que se intitulam antirracistas? Como comenta bell hooks (2019a, p. 17), infelizmente, muitas vezes ainda olhamos para seus “atos de fala como performances de poder, quando poderiam mais adequada e simplesmente ser um reflexo de valores culturais diferentes”.

Diferenças permeiam nossas salas de aula e transpassam nossa produção de conhecimento. Precisamos continuar abrindo espaços para pensarmos que academia desejamos produzir em meio ao que está instituído. É preciso apostar no diálogo com autores que nos auxiliem a pensar nossa realidade, os efeitos de nossas heranças, tanto as que desencadearam a dor e a violência como as que nos ensinam luta e resistência. Precisamos trabalhar na produção de novas narrativas que nos afastem dos perigos da história única, que reproduz estereótipos, adequando corpos diversos, singulares, a elementos universalizados — como alerta Chimamanda Adichie (TED, 2009) — que continuam a amarrar mulheres e homens negros a lugares subalternos. É preciso rachar estruturas, criar brechas, caminhos, como fez Lélia Gonzalez, entre outras mulheres negras. Maria Paula Meneses (2008) nos ajuda a seguir nessa direção quando diz que o problema não é se o subalterno pode falar. Ela diz que este sempre falou, o problema é que

não escutam. A escuta da multiplicidade é algo simples de ser dito, mas não de ser executado. Um trabalho exaustivo e perseverante, que não pode ser de responsabilidade de pessoas negras, já que o racismo não foi criado por elas. Apenas salientar que fazemos escolhas e que essas consolidam uma forma de olhar, escutar, sentir não é suficiente. Como construímos outras escolhas? Como construímos espaços de acolhimento? Perguntas que se repetem devido à dureza da realidade política que vivemos enquanto escrevemos estas cartas-capítulo-de-livro. Que possamos nos inspirar na escrita de bell hooks que, como diz Mariléna de Almeida,

tomando a política como campo de ação, toda a escrita da autora sugere que a coragem não está apenas em denunciar o outro, mas igualmente na capacidade de realizarmos uma dobra sobre nós mesmas, a fim de avaliarmos de que forma reproduzimos aquilo que estamos denunciando (Almeida, 2019, p. 13).

Por fim, aproxima-se nosso momento de despedida. Como terminar uma carta-encerramento-de-capítulo? Coisas ficaram por falar, assuntos ficaram por aprofundar... Não há um texto ideal, não há "O" texto, pois não há uma carta-modelo a seguir, não na proposta com a qual nos comprometemos. Escrevemos aquilo que em nós urge. Nossa aposta é que, além de falar sobre branquitude, racismo e produção de conhecimento, precisamos somar forças, operar transformações na escrita de forma a movimentar as produções da academia, como já fazem diversos coletivos, como já fizeram outras e outros antes de nós. Nunca são grandes movimentos, de mudanças repentinas. São pequenos gestos, atitudes e práticas do nosso fazer cotidiano que vão produzindo diferenças. Produzir espaços de acolhimento, desarticlar a violência que pode estar contida em nossa escuta, aumentar a complexidade das narrativas que colocamos em circulação, problematizar a sala de aula são algumas de nossas apostas.

A você que está nos lendo, lançamos, ainda, um outro convite: Não olhe os pequenos gestos como algo menor. A micropolítica exige um esforço, um exercício constante, e nesse exercício se faz necessário e urgente pensar como acolhemos diferentes experiências na produção de conhecimento. Não tratamos aqui da autoridade da experiên-

cia (que violenta o diferente), mas do acolhimento daquilo que nos passa, daquilo que é atravessado por marcadores raciais, de gênero, de sexualidade, de classe e de idade. O saber que advém da experiência, forjado como parte do saber acadêmico, é nosso interesse.

Abraços!

Luciana e Bruna

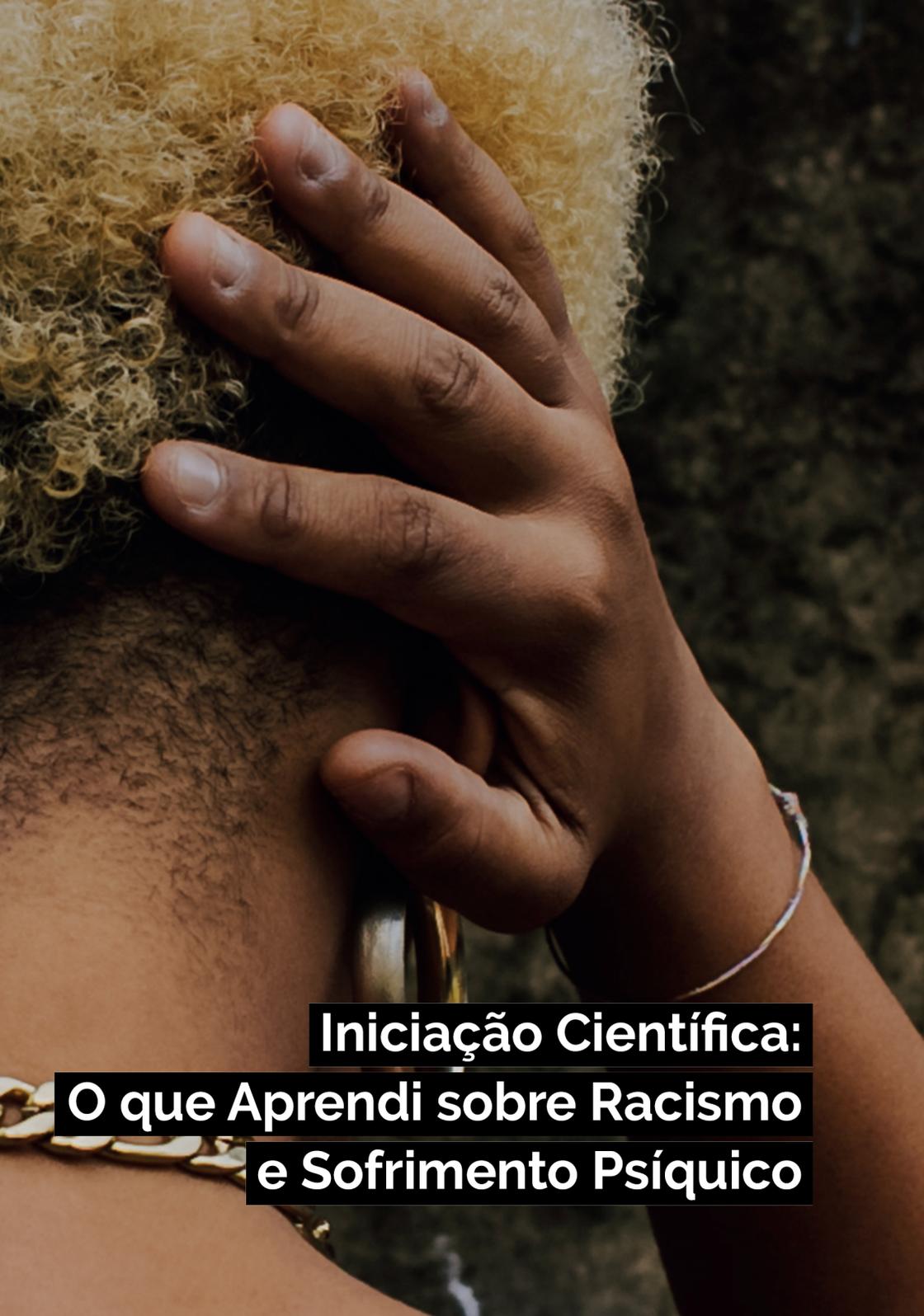
## Referências

- Almeida, M. (2019). Prefácio à edição brasileira. In b. hooks, *Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra* (pp. 9-14). São Paulo: Elefante.
- Artières, P. (1998). Arquivar a própria vida. *Revista Estudos Históricos*, 11(21), 9-34.
- Battistelli, B. M. (2017). *Carta-grafias: Entre cuidado, pesquisa e acolhimento* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br>
- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 607-630.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro.
- Evaristo, C. (2017a). *Histórias de leves enganos e parencças*. Rio de Janeiro: Malê Editora.
- Evaristo, C. (2017b, 13 de maio). Conceição Evaristo: "Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio" [Entrevista concedida à Djamila Ribeiro]. *Carta Capital*. Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d>
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7-41.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2019a). *Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante.
- hooks, b. (2019b). *Olhares negros: Raça e representação*. São Paulo: Elefante.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: Autor.
- Kilomba, G. (2017). A máscara. *Piseagrama*, 11, 171-180.

- Lispector, C. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Meneses, M. P. G. (2008). Mulheres insubmissas? Mudanças e conflitos no norte de Moçambique. *Ex Aequo*, 17, 71-87.
- Nogueira, R. (2012). Denegrindo a educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 18, 62-73.
- Ondjaki. (2011). *Há prendisajens com o xão (o segredo húmido da lesma & outras descoisas)*. Rio de Janeiro: Pallas.
- TED (Produtor). (2009). *Chimamanda Adichie: O perigo de uma única história* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Dglhs241zeg>







**Iniciação Científica:**

**O que Aprendi sobre Racismo  
e Sofrimento Psíquico**



*Mas a gente, que nem semente daninha,  
vinga, se espalha, sobre  
vive!*

(Tatiana Nascimento, "Cuier A.P. ou 'oriki de shiva")

# 3

## Iniciação Científica: O que Aprendi sobre Racismo e Sofrimento Psíquico

*Aline de Moura Rodrigues*

Parece difícil começar a escrever algo que eu tenha aprendido nesta experiência. Voltar às memórias, documentadas ou não, do período em que atuei juntamente à equipe da pesquisa “Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico” é um desafio. Buscarei apresentar, de forma ordenada em momentos-chave desta experiência, as reflexões possíveis através dos lugares-corpos que conheci e que deixaram suas marcas na pesquisadora que, gradualmente, venho me tornando. Sou, entre muitas outras coisas, uma pesquisadora em formação, que inclui nas suas perspectivas teóricas os passos todos que vieram antes dos seus e os que tem deixado nos caminhos por onde passou. Dando ênfase ao que significaram as relações sociais neste espaço de produção do conhecimento científico sobre o impacto do racismo institucional enquanto determinação social na situação de saúde mental da população negra usuária do SUS em Porto Alegre e Pelotas, escrevo aqui sobre o que aprendi empiricamente acerca de conceitos como branquitude, racismo institucional, cuidado e memória. As linhas que seguem são articulações teóricas de uma aspirante a antropóloga refletindo sobre a experiência de ter sido bolsista de iniciação científica no Centro de Referência em Relações de Gênero, Raça e Sexualidade – CRDH/Nupsex<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Atuei como bolsista de iniciação científica junto ao CRDH/Nupsex no período de agosto de 2016 a julho de 2017, sendo orientada pela professora Raquel da Silva Silveira.

## **Branquitude “Crítica” Produzindo Conhecimentos sobre Racismo e Saúde Mental**

Esta história começa em uma das salas do CIPAS – Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde, no anexo do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ali soube da oportunidade de concorrer a uma vaga de bolsista para uma pesquisa interessada em compreender as articulações entre as experiências de acesso a serviços de saúde por meio do Sistema Único de Saúde e os impactos do racismo nos casos de adoecimento psíquico. Um dos critérios de avaliação para participar como bolsista da pesquisa era “ser perpassado por algum dos marcadores sociais tematizados pelo núcleo de pesquisa”. Isto, associado às posteriores conversas com a coorientadora da pesquisa, fez com que eu projetasse nos orientadores uma consciência da importância de se considerar a personalidade do sujeito pesquisador. Como apontado por Sueli Carneiro (2009), o “eu hegemônico” tem produzido as relações de saber-poder de forma universal, num silenciamento estratégico dos saberes e das experiências de vida que se distanciam do ideal da branquitude e da condição humana do sexo masculino.

As personalidades de quem produz conhecimento sobre raça e relações raciais, assim como todos os demais “temas” no campo acadêmico, permaneceram naturalizadas durante muito tempo, mesmo com produções tratando sobre essa neutralidade tácita na construção do pensamento sócio-histórico no Brasil (Gonzalez, 1984; Nascimento, 2007 como citado em Ratts, 2007; Ramos, 1954). A possibilidade de uma iniciação científica juntamente a uma equipe de professores com uma (suposta) posição crítica em relação a quem tem pesquisado sobre relações raciais e racismo enquanto categorias de análise para os saberes acadêmicos<sup>4</sup> fez com que eu me sentisse extremamente feliz por ter sido selecionada como bolsista. Mas, dialogando com Guerreiro Ramos (1954), diria que entre o negro-tema e o negro-vida existe uma suposta criticidade propositalmente mal resolvida por parte de muitos intelectuais que se dedicaram a contribuir para “resolver os problemas” da população negra na

---

<sup>4</sup> Faço uso aqui do termo “acadêmico” como forma de diferenciá-lo de conhecimento científico, resguardando assim outras formas de construir conhecimento científico que não no âmbito da formação universitária.

sociedade brasileira. Esse tipo de postura de pesquisadores brancos(as) é conceituada por Cardoso (2010, p. 610) como branquitude crítica.

Por essa razão que Guerreiro Ramos sustentou que teorias sobre relações raciais no Brasil são na verdade uma “sociologia do negro brasileiro”. Não se trata, portanto, de teoria sobre relações raciais, trata-se de uma abordagem unilateral, feita muitas vezes por prestigiados pesquisadores brancos preocupados em analisar o “problema do negro”.

Entendo este capítulo que escrevo agora como uma forma de restituição. As restituições são também espaços de contribuição e uma possibilidade de atentar para uma série de naturalizações sobre os significados de posturas “progressistas” em relação às desigualdades de acesso a direitos, inclusive o de acessar os espaços universitários na posição de pesquisadores(as). Sendo assim, apontar as posturas que foram aparentemente “inclusivas” ou “antirracistas” durante o período em que fui bolsista de iniciação científica é uma forma de transgredir as experiências dolorosas do silenciamento e da subalternização das vozes de pesquisadores(as) negros(as) nas construções de conhecimento acadêmico. Percebo uma expectativa de discurso, construída por este tipo de produção sobre relações raciais orientada por pesquisadores(as) brancos(as). Uma certa forma de “fazer ciência” eufêmica em relação à quimera basilar da cultura brasileira — a democracia racial — que valoriza essa falsa melhoria em relação ao racismo, em detrimento de produções que sejam diretas em abordar as assimetrias e os silenciamentos impostos de formas diversas. Desse modo, consolida-se uma tentativa de equiparação entre perspectivas de pesquisadores(as) brancos(as) e negros(as), ignorando a contribuição da perspectiva sociológica de *outsider within* (Collins, 2016) que a produção acadêmica de pessoas negras, especialmente de mulheres negras, incorpora aos campos científicos nos quais se inserem.

A partir da descrição de um instrumento de tortura enquanto metáfora para as políticas de silenciamento do colonialismo, Kilomba (2016) apresenta uma discussão que centraliza a construção psicológica da negritude enquanto alteridade e as intenções simbólicas e materiais que o citado instrumento performatizava: impedir a fala às pessoas escravizadas e subjetivar o medo de falar.

Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) “Outros(as)”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2016, p. 172).

As estratégias de apagamento social da produção de conhecimento acadêmico de pessoas negras e das contribuições que a atenção à personalidade do pesquisador produz passam também pelo suposto respeito a lugares de fala. A branquitude crítica, que pesquisa sobre formas de reduzir desigualdades raciais, já tem sua perspectiva estabelecida para trabalhar nesse sentido, e por vezes cristaliza esse saber adquirido como proteção contra a possibilidade “absurda” de ser chamado de racista. Ou seja, mesmo considerando que o racismo é estrutural, não consegue se admitir racista, visto que “se dedica” a reduzir desigualdades. É importante ressaltar que, ao criticar a invisibilidade da branquitude dos(as) pesquisadores(as) e seus impactos nos conhecimentos que produzem sobre relações raciais, não se espera negligenciar os estudos sobre negritude, mas ocupar uma lacuna nos estudos das relações raciais, a dos estudos sobre as branquitudes (Cardoso, 2010).

Uma outra dimensão importante da iniciação científica foram os aprendizados compartilhados entre os estudantes, pesquisadores iniciantes ou em final de curso que (re)conheci durante esse período<sup>5</sup>. O fato de sermos um grupo majoritariamente constituído de pesquisadores negros(as), de diferentes cursos — especialmente Psicologia e Ciências Sociais —, sendo orientados por uma professora branca, que também estava de certo modo iniciando um novo percurso em sua vida<sup>6</sup>, fazia dos momentos de discussão fontes de ricas aprendizagens sobre as expressões da racialização das relações sociais. O cruzamento de expe-

---

<sup>5</sup> Agradecimentos especiais a Vitória Freitas Cazuane, Thayná Miranda, Mara Gomes, Tiago Rodrigues, Camila Santos Pereira, Lilliana Dantas, Andressa Moraes, Liziane Guedes, Alisson Batista e João Sebastiany, entre muitos outros(as) colegas que fizeram diferença para que esta experiência ainda possa me gerar lembranças de momentos de aprendizados e continuidades de vida.

<sup>6</sup> A professora Raquel Silveira estava em seu segundo ano à frente do grupo de pesquisa, desempenhando atividades em parceria, por vezes substitutivas, com o professor Henrique Caetano Nardi, que assinava enquanto autor o projeto de pesquisa “Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico”.

riências de vida e o status atribuído por determinadas relações enquanto meio de validação de posicionamentos<sup>7</sup> constantemente reinventavam lugares, explicitavam incômodos e expressavam relações de poder. Se, por um lado, as hierárquicas relações de poder e opressão raciais e de gênero se apresentavam como obstáculos à constituição desse espaço como saudável, por outro, poder compartilhar, através de linguagens corporais e trocas de conhecimento e cuidado entre os colegas que como eu estavam ali iniciando sua experiência com pesquisa, em diferentes momentos, fez com que hoje eu me sentisse motivada a escrever e a revistar as inquietações guardadas na memória sobre essa experiência. Em minha “entrada no campo”, logo na primeira entrevista que realizei, em parceria com outra companheira de grupo e de vida, percebi as dimensões simbólicas que afastam o sentir e o pensar racional impostos pela feitura de uma pesquisa.

### **“Imersão em Campo”: As Aplicações dos Questionários e as Discussões do Grupo de Pesquisa**

Ao conhecer a história de uma senhora negra, que muito me lembrava as histórias ouvidas e vividas com minha mãe, percebi o quanto essa experiência de entrevistar pessoas sobre suas vivências de discriminação seria impactante. As lágrimas vieram e eu não consegui segurar. O tempo era curto, havia orientações em relação à duração da entrevista, e, sendo assim, as lágrimas e os sentimentos todos deveriam esperar pelo momento de se derramarem em letras em meu diário de campo. Mas humanamente, como pretendo nunca deixar de ser enquanto pesquisadora, não consegui ser disciplinada o suficiente para não me afetar e me fiz Olhos D’Água (Evaristo, 2015).

Ao finalizarmos as aplicações, nos reunimos e voltamos juntos de carro para o Instituto de Psicologia. ... Ao longo da viagem, a professora ficou instigando para que eu contasse como tinha me sentido, o que tinha achado, enfim, que falasse sobre a entrevista. Mas eu estava carregada de impres-

---

<sup>7</sup> Me refiro aqui às inúmeras vezes em que houve citação de nomes de pesquisadores e militantes negros de conhecimento dos orientadores como meio de validar um posicionamento por vezes silenciador de alguma contribuição. Esse tipo de postura já é costumeira entre a branquitude acadêmica “crítica”, que evoca suas relações sociais como forma de eximir-se da possibilidade de ser rotulada como racista.

sões e sentires e memórias e não conseguia articular bem nada para dizer, pois ainda estava tentando organizar o que estava sentindo depois daquela experiência. Meu primeiro contato com o campo foi forte, ouvi histórias e vi personagens muito próximos a mim, nos relatos e na aparência. Mesmo estando com meu diário debaixo do braço, não havia espaço físico e nem sensorial para qualquer anotação. Eu não consegui. O máximo que consegui foi chorar. (Diário de campo, 12/08/17).

Uma das premissas do projeto de pesquisa era incidir de forma preventiva, a fim de subsidiar análises e construir bancos de dados epidemiológicos sobre estágios de sofrimento psíquico mais iniciais dos que em geral são considerados nas abordagens, especialmente no campo biomédico, sobre racismo e saúde mental. Sobre a ausência da saúde da população negra, especialmente a saúde da mulher negra nessas produções acadêmicas, Werneck (2016) aponta várias hipóteses, que, conforme a própria autora, não são verificáveis *a priori*, tais como: falta de estímulos ou restrições explícitas de instituições de pesquisa; barreiras interpostas pelos conselhos editoriais dos diferentes periódicos; ou ainda combinações entre os elementos apresentados. Complementaria esses elementos contextuais que indicam hipóteses sobre a invisibilidade do racismo institucional no campo dos estudos de saúde mental com o fator da dimensão dos processos de feitura das pesquisas sobre o tema, principalmente considerando o pertencimento étnico-racial das(os) pesquisadoras(es), caráter extremamente relevante por sua implicação, tendo em vista as alteridades que se produzem nos diferentes encontros. Em outros termos, que implicações tem ser questionada sobre minhas experiências de discriminação por uma pessoa branca, sendo negra, ou vice-versa? É possível ignorar essa dimensão e tratar somente da quantificação das respostas?

No projeto de pesquisa “Racismo, Relações de Saber-Poder e Sofrimento Psíquico”, é colocada como pressuposto teórico-metodológico a pesquisa-intervenção, a qual “explicita a responsabilidade dos/as pesquisadores/as com a produção de conhecimento e com os efeitos no público-alvo, principalmente no campo social” (Nardi & Silveira, 2014, p. 13). Foi nesse sentido que elaborei um resumo sobre o impacto do que chamei de “memórias de desamor”, analisando duas perguntas específicas do questionário utilizado durante a fase de coleta de dados da

pesquisa. Esses questionamentos se referem a possíveis situações em que a discriminação tenha sido um dos fatores que impediram relacionamentos afetivos dos entrevistados.

Ao longo das aplicações, fui confrontada com mágoas, dores, risos de fuga e outras formas de “driblar” esse retorno à situação vivida, em que minha voz perguntando sobre as vezes em que a família de alguém que o entrevistado amava quis impedir sua relação com esta pessoa era a chave de acesso a memórias guardadas nas estratégias cotidianas de sobrevivência. Ao ler estas linhas, a primeira questão que parece emergir, quando faço o exercício de deslocamento enquanto escrevo, é pensar: “Você está se projetando nos entrevistados. Isto é metodologicamente errado. Esta história não é sua.” E, seguindo com este debate entre as letras que escrevo e os caminhos-histórias que se projetam na folha em branco na tela, percebo o óbvio: “Não é a minha história, mas me remete fortemente às minhas dores.” Pessoalizar-se no fazer pesquisa é dialogar constante e criticamente, com o que Haraway (1995) trata como saberes localizados ou o privilégio da perspectiva parcial. Não considero que as entrevistas realizadas por pesquisadores(as) brancos(as) não os(as) afetem e remetam também a memórias de desamor, porém o lugar onde esses “afetamentos” historicamente ocorreram foi o daquele(a) que *entrevista*, que *coleta dados* sobre o Outro.

Quando hoje tenho a possibilidade que muitos dos meus antepassados não puderam ter de escrever sobre a dúbia sensação de ser pesquisador e pesquisado nos espaços universitários em que transito, utilizo este espaço para propor que as críticas que preenchem estas folhas, as quais talvez cheguem aos que porventura partilharam comigo essa experiência de iniciação científica, motivem semelhante retorno às suas memórias. Espero que estas linhas possam servir como um convite para deslocar-se e exercitar a empatia, buscando pensar como deve ser retornar de uma entrevista com a cabeça recheada de sentimentos e ter de colocar objetivamente e nas normas da ABNT as dores suas e dos Outros como eu para serem discutidas e questionadas, chamadas de “personalistas” e “autoetnográficas demais” por muitos daqueles que nunca estiveram em uma fila do SUS, aguardando para receber um atendimento, sendo lembrados sobre as discriminações que sofreram e as situações de desamor que deixaram marcas em suas histórias de vida.

## Considerações Finais: Memórias Críticas que Fazem Parte Desta História

A presença de outras pessoas negras, pesquisadoras em formação como eu, tornava aquela experiência possível de ser continuada, e por muitas vezes foi o que garantiu que eu não sucumbisse ao silêncio que o tempo apressado da necessidade de concluir “a fase qualitativa” da pesquisa impunha. Saber-se incômodo ao colocar sua contribuição de aprendiz em um espaço de discussão não funciona muito bem como motivador de uma postura proativa e propositiva em qualquer espaço de trabalho em equipe. Ao tratar sobre a invenção do eu em sua experiência etnográfica, Wagner (2012) coloca que na realidade todo o leque de controles convencionais — o conhecimento que ele chama de nosso, mas que eu categorizo como ocidental e epistemologicamente corrompido pelo “truque de deus” (Haraway, 1995) — é um conjunto de dispositivos para a invenção de um mundo natural e fenomênico. O autor continua dizendo que, ao assumir que essa *invenção* de mundos “naturais e fenomênicos” são medições e prevenções, se mascara o fato de que esse mundo que precisa de medições e prevenções é também criado por essa forma de “inventar culturas”.

Entrando nesses jogos de inventividade, pois não sou alheia à ciência corrompida, visto que esta me foi imposta enquanto condição “natural” de saber-se no mundo, invento aqui neste capítulo uma outra maneira de olhar para o que foi minha iniciação científica. Ofereço minhas críticas e minhas reflexões como forma de dizer que os significados de resistência e flexibilidade são postos em ação de diferentes maneiras em diferentes contextos. Do adoecimento psíquico causado por uma experiência de pesquisa sobre racismo e sofrimento psíquico, retirei memórias de parceria, de dores, de mil abraços, de muitas e muitas idas e vindas. Deposito em letras o tudo que em minha voz não coube e os conhecimentos e sentires que no tempo se amainaram e, diante dos aprendizados adquiridos com a reflexão posterior à vivência, se tornaram quase pequenos.

Caminho hoje com mais atenção às surpresas que a aparente “criticidade” crescente da produção acadêmica, especialmente na Psicologia Social e nas Ciências Sociais, pode causar. Desculpem-me aqueles

que esperavam uma articulação teórica sobre os dados e as análises de outros, mas não seria honesto sustentar que importa a personalidade e a explicitação dos pontos de vista e dos lugares que ocupamos no mundo antes de sermos pesquisadores(as) me colocando somente do lado de fora das linhas e reflexões teóricas que faço. Falar desde o meu lugar é lembrar que todos ocupamos lugares, mesmo aqueles que se acostumaram a ignorar isso.

## Referências

- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 607-630.
- Carneiro, S. (2009). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branqueamento e branquitude no Brasil* (pp. 25-58). Rio de Janeiro: Vozes.
- Collins, P. H. (2016). Aprendendo com a outsider within: A significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, 31(1), 99-127.
- Evaristo, C. (2015). *Olhos D'Água*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 223-244. Recuperado de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf)
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7-41.
- Kilomba, G. (2016). A máscara. *Cadernos de Literatura e Tradução*, 16, 171-180.
- Nardi, H. C., & Silveira, R. (2014). *Racismo e relações de saber-poder e sofrimento psíquico* [Projeto de Pesquisa do CNPq (2014-2018)]. Porto Alegre: UFRGS.
- Ramos, A. G. (1954). O problema do negro na sociologia brasileira. *Cadernos de Nosso Tempo*, 2(2), 189-220.
- Ratts, A. (2007). *Eu sou Atlântica: A trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza.
- Wagner, R. (2012). *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify.
- Werneck, J. (2016). Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, 25(3), 535-549.



**Costuras Teórico-Clínicas  
no Acompanhamento  
Terapêutico:  
Um Percurso com Areta**





*Lugar de viver*

*A cidade onde vivo  
e outras cidades,  
são essas tensões  
lúdicas e libidinosas  
que consigo atinar  
quando não atiram em mim.*

*(Éle Semog, Tudo que está solto: Poesias afro-brasileiras)*

# 4

## Costuras Teórico-Clínicas no Acompanhamento Terapêutico: Um Percorso com Areta<sup>8</sup>

*Liziane Guedes da Silva  
Vera Lúcia Pasini  
Sílvia Edith Marques  
Analice de Lima Palombini*

*Somos tipo passarinhos  
Soltos a voar, dispostos a achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro  
(Emicida, 2015, faixa 7, “Passarinhos”<sup>9</sup>).*

“Não gosto de negros(as).” Foi essa a frase que ouvi Areta<sup>9</sup> dizer em nosso primeiro encontro durante o acompanhamento terapêutico (AT) no abrigo residencial (AR) em que ela mora, na cidade de Porto Alegre/RS. Na busca por experiências na formação em Psicologia, como por acaso, ao escolher o caso de Areta, passei a acompanhar semanalmente uma adolescente negra. A cor da adolescente, denominada quesito raça/cor ou quesito cor, obrigatório nos sistemas de informação do SUS (Batista, Werneck, & Lopes, 2012), não havia sido informada no encaminhamento; deparei-me com sua cor no nosso primeiro encontro.

---

<sup>8</sup> Trabalho escrito em outubro de 2017.

<sup>9</sup> Nome fictício que significa “Encantadora” na Nigéria, África.

Neste capítulo, apresento fragmentos de encontros com Areta, a jovem a qual acompanhei de agosto de 2015 a agosto de 2016, juntamente ao Projeto ATnaRede. Nas linhas que seguem, narro uma experiência de estágio do curso de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que se vale da companhia de minhas supervisoras de estágio para verter-se em texto. Ainda, apresento as estratégias utilizadas no estágio, assim como os atravessamentos entre a prática clínica do acompanhamento terapêutico e as relações raciais, tendo o abrigo e as ruas como cenários.

### **Racismo e Construção de Subjetividades: Apontamentos sobre a Invisibilização**

Ser negro(a) no Brasil opera como um diferencial. O Brasil foi o país a receber o segundo maior número de africanos(as) escravizados(as) na época do tráfico negreiro e, atualmente, é o país fora da África com o maior número de negros(as) em sua população (Appiah & Gates, 1999 como citado em Salgueiro, 2004, p. 109).

A sociedade brasileira possui traços de povos europeus, indígenas e africanos, sendo herdeira material e simbólica da escravidão africana e do quase extermínio dos povos indígenas. Gilberto Freyre (2003), em uma falácia denominada mito da democracia racial, afirmava que negros(as), brancos(as) e indígenas viviam harmoniosamente no Brasil através da miscigenação, sendo desmentido por extenso estudo da UNESCO (Nogueira, 1998; Bicudo, 1947/2010; Gomes, 2013). Não obstante, a democracia racial circunscreve a construção da identidade do povo brasileiro, com principal atenção aos descendentes de africanos(as) sequestrados(as), mas não sem efeitos aos sujeitos brancos, herdeiros da branquidade em uma sociedade racista (Bento, 2002; Piza, 2002). O resultado do mito é perceptível na valorização que a sociedade brasileira oferta aos sujeitos brancos em contraste com a humanidade secundária que atribui aos demais sujeitos, os(as) não brancos(as). Dito de outra forma, no Brasil, lugares subalternos são atribuídos aos/às negros(as), refletindo nas piores condições de vida. Por isso, os altos índices de homicídio entre os jovens negros não encontram eco, assim como não surpreende o femi-

nicídio ter diminuído em mulheres brancas e aumentado em mulheres negras no ano de 2016 (Lopes, 2005; Waiselfsz, 2016).

Para Carlos Moore (2012, p. 23), o racismo “legítima e consolida a posição do segmento racial dominante, mediante um discurso e práticas conscientemente orientados para manutenção do status quo”. Portanto, refere-se a muito mais que práticas discriminativas, xingamentos e preferências. O racismo estrutura a sociedade brasileira e circunscreve as relações sociais estabelecidas nesse contexto; impede ou dificulta aos/às negros(as) o acesso a bens, recursos e poder; impacta a construção de subjetividade e corporeidade dos sujeitos inseridos nesse discurso, gerando efeitos para sujeitos negros e brancos. O racismo deixa marcas no corpo dos sujeitos negros, cobrando alto preço por nossa corporeidade, constantemente negada numa sociedade racista.

Dessa forma, ignorar a cor de um sujeito que demanda atendimento em saúde é, sobretudo, negar a importância do racismo na produção de subjetividade e sofrimento psíquico (Silva, 2015; Instituto Amma Psique e Negritude, 2008; Santos, 2002; Kon, Silva, & Abud, 2017). Mesmo que o racismo não cause diretamente o sofrimento, ele impõe ao sujeito difíceis condições de vida para superar tal situação. Isso quando não é ele mesmo o centro do sofrimento do sujeito que não consegue aceitar a si mesmo em uma sociedade que o ensinou a negar-se constantemente. A partir disso, destaca-se a importância do correto preenchimento do quesito raça/cor, visto que “os indicadores [de saúde] possibilitam, quando existe disposição e condições políticas, econômicas e sociais para tal, planejar ações de enfrentamento dessas situações” (Faustino, 2012, p. 95). Portanto, invisibilizar o quesito raça/cor do sujeito que busca atendimento contribui para a sua subnotificação, impedindo o devido planejamento e avaliação de políticas públicas que atendam às demandas da população.

Ainda hoje a sociedade brasileira sustenta muros que invisibilizam a negritude de seu povo, assim como silenciam as questões que surgem dessa negação. Esse silenciamento possui efeitos gritantes na vida do povo negro e da sociedade brasileira como um todo. Apesar disso, as relações raciais e a saúde da população negra são pouco estudadas na formação em Psicologia (Barcellos, 2016; Silva, 2015) ou nos cursos de saúde de uma forma geral (Batista, Werneck, & Lopes, 2012; Werneck,

Mendonça, & White, 2000; Oliveira, 2003). Dessa forma, precisamos questionar: A quem favorece ou a quem não desacomoda quando evitamos destacar que o racismo faz adoecer?

## **O Projeto ATnaRede, o Encontro com Areta e o Acolhimento Institucional**

A formação acadêmica em Psicologia pode proporcionar à/ao aluno(a) a construção de uma vasta caixa de ferramentas. Essa caixa vai se constituindo a partir de corpos teóricos distintos e complementares, servindo como “uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder” (Foucault, 2006, p. 52). Esse mesmo percurso pode apresentar à/ao estudante de Psicologia momentos de reflexões sobre si mesma(o), gerando afetos e desacomodações. Ao mesmo tempo, ao acompanhar a travessia da(o) estudante, docentes e supervisoras(os) são, também, afetadas(os) e desacomodadas(os) em suas práticas de ensino-aprendizagem e concepções de Psicologia. A experiência de estágio é o momento primeiro em que a(o) acadêmica(o) avaliará quais percursos teóricos fazem mais sentido para orientar sua prática profissional, visando a estar consonante às questões de subjetividade apresentadas pela sociedade contemporânea, assim como a perceber suas áreas de maior interesse. Na escolha de meu campo de estágio, eu buscava experiências que dessem significado a outras questões “Psi”, como saúde mental, saúde coletiva, trabalho em rede, entre outras ainda por descobrir durante o caminhar. Foi quando me encontrei com o Projeto ATnaRede.

O Projeto ATnaRede<sup>10</sup> (Palombini et al., 2004; Palombini & Pasini, 2017) oferece acompanhamento terapêutico à rede de atenção psicossocial de Porto Alegre, integrando a formação de estudantes de Psicologia e pós-graduação, as(os) quais passam a ser denominadas(os) acompanhantes terapêuticos. Narrando a experiência inaugural do ATnaRede, é dito que o AT possibilita a

construção de novos modos de encontro entre a instituição de atendimento em saúde mental e seus usuários. Trata-se de enfrentar o desafio da conso-

---

<sup>10</sup> Projeto de extensão e campo de estágio vinculado ao Instituto de Psicologia da UFRGS.

lidação de uma rede de atenção à saúde mental, capaz de oferecer anco-  
ragem, referências, possibilidades de tratamento e perspectivas de vida aos  
portadores de sofrimento psíquico grave, levando em conta o sujeito aí impli-  
cado e o contexto em que se encontra imerso. (Palombini et al., 2004, p. 17).

Semestralmente, com o ingresso de novas(os) acompanhantes no projeto, o grupo prepara-se para a passagem de casos. Prevê-se que a relação acompanhante-acompanhado(a) dure um ano, sustentando o vínculo que se estabelece e buscando evitar, dentro do possível, uma quebra precoce do mesmo. A passagem dos casos inclui a transmissão de informações como a história entre acompanhante e acompanhado(a), o nome, a idade, a rede que acompanha o caso, a contextualização da chegada do caso ao ATnaRede, entre outras questões relevantes. Durante o primeiro mês, escutei sobre os casos que estavam em processo de passagem, esperando sentir-me inclinada por algum.

Até que ouvi falar de Areta, de 16 anos; tratava-se de um novo caso. Areta encontrava-se em acolhimento institucional há 8 anos, em um AR, devido à perda do poder familiar. Areta fora retirada de sua casa e do convívio familiar (com outros[as] quatro irmãos/irmãs) devido a situações de negligência, uso abusivo de álcool e abuso sexual de seu pai contra uma de suas irmãs. Diagnosticada com retardo mental moderado, sofria oscilações de humor. Era uma jovem negra, oriunda de uma família pobre.

Areta havia retornado ao AR há aproximadamente um ano, em um segundo acolhimento, quando demos início ao AT, em setembro de 2015. Frequentava um CAPSi e uma Sala de Recursos em uma escola regular. Essas eram suas únicas saídas do AR, visto que ela não recebia visitas. Sua circulação estava restrita e condicionada à disponibilidade de algum(a) agente educador(a)<sup>11</sup>, através de breves passeios, idas ao mercado ou outras saídas com finalidades pontuais. Além disso, a jovem possuía pouca autonomia nos cuidados consigo mesma, sendo auxiliada em sua rotina básica de higiene.

Areta e seus irmãos chegaram a retornar ao convívio com sua família de origem, permanecendo na casa da irmã por 3 anos. Contudo, sua

---

<sup>11</sup> Trabalhador(a) que acompanha a rotina do AR de forma fixa em uma mesma casa, em plan-  
tões, totalizando aproximadamente 12 trabalhadores(as) por casa, divididos em turnos.

irmã acabara devolvendo Areta e um irmão ao abrigo, ambos com diagnóstico de retardo mental, pois não conseguira ocupar-se do cuidado que exigiam no cotidiano enquanto ela trabalhava. Areta não conseguia compreender por que sua irmã optara por permanecer com os outros três irmãos (que também tinham estado em acolhimento no abrigo), tendo “desistido”<sup>12</sup> apenas dos(as) irmãos/irmãs “com retardo”. O medo do abandono, ainda vivo do último retorno ao AR, causava em Areta intenso sofrimento, estando presente na maioria do tempo em seus desejos, suas memórias e seus receios em relação ao futuro.

Em meu primeiro encontro com Areta, da mesma forma que me surpreendi ao deparar-me com uma jovem negra, também ela fora tomada de surpresa ao ver-se com minha cor. Quando escutei Areta dizer “eu não gosto de negros(as)” em uma primeira intervenção, lhe perguntei, quase afirmando, “mas tu não é negra também?!”. “Sou morena”, ela me respondera. “Mas eu sou negra. Como vamos sair juntas, caminhar por aí, se tu não gosta de pessoas como eu?”, insisti, ao que ela me respondeu “tu também é morena”. A fala de Areta transparecia: Quanto menos negra, maior é a possibilidade de ser aceita e receber carinho e confiança. Areta enquadrou a mim e a ela mesma no grupo dos(as) “morenos(as)” no Brasil, aqueles(as) que não são tão negros(as), são outra coisa. Quanto mais branca(o), mais valioso(a).

Já em nosso primeiro encontro, Areta me trouxe um aprendizado, demonstrando-me que não há momento nem lugar para que surja material clínico que mereça um olhar mais apurado, uma escuta mais sensível, pois todo lugar e todo momento podem configurar um *setting* (Mendonça, 2014). Ao fim desse dia, estávamos ambas surpresas com a cor da outra; Areta, por não estar habituada a psicólogas negras (para ela, fazia pouca diferença eu ser psicóloga ou estagiária de Psicologia); e eu, por supor que encontraria uma jovem branca, já que sua raça/cor não fora informada. Já no primeiro dia do estágio, deparei-me com uma jovem negra que acabara de afirmar que não gostava de si mesma e

---

<sup>12</sup> Cabe ressaltar que esse era o sentimento de Areta perante a situação, não se tratando de um julgamento meu sobre essa irmã, pois muitos outros fatores estão relacionados à possibilidade ou não de cuidar, e não é papel da Psicologia julgar isso — ao menos não deveria ser. Além disso, na época, nem Areta nem seu irmão eram beneficiários da Política de Assistência, portanto, não recebiam Benefício de Prestação Continuada (BPC).

daqueles(as) que se parecem com ela. Os estudos teóricos sobre Psicologia e relações raciais haviam descrito experiências como essa, mas é inegável a surpresa de ver o racismo operando bem à sua frente.

Em seu primeiro acolhimento, Areta sofrera abusos sexuais no AR por parte de outros acolhidos, segundo me contou. Ao circular pelas avenidas da cidade, suas memórias vieram à tona. Um de seus abusadores, na época também criança (hoje, outro adulto com diagnóstico de retardo mental), seguia residindo no mesmo AR que Areta. Tanto o abuso quanto a imposição da convivência lhe causavam intenso sofrimento. Dias após contar-me dos abusos, Areta foi internada em uma clínica psiquiátrica, enquanto se “desorganizara” no CAPSi. Cheguei a visitá-la durante sua permanência nessa breve internação. Quando a encontrei, busquei a alegria e o brilho em seus olhos, porém me deparei com um olhar quimicamente contido. Restava-nos suportar; nas palavras dela, “seguir se comportando”, até que a alta se concretizasse, para então retornar à rotina do abrigo e planejar nossos próximos lugares a visitar.

Ao final de cada semestre, o Projeto ATnaRede organizava um piquenique no Parque Redenção, com acompanhantes e acompanhados(as). Esse momento estava por se repetir. Convidei Areta para participar. Doze acompanhantes e cinco acompanhados(as) estavam presentes. Areta divertiu-se com uma mesa repleta de lanches; trocou de lugares; conversou, riu e brincou livremente; foi o centro das atenções, como muitas vezes gostava de ser, mas era tolhida no abrigo, por ser esse taxado como um comportamento infantilizado.

Ainda no piquenique, o grupo combinou que uma pessoa deveria escolher outra para apresentar; dessa forma, todos(as) seriam apresentados(as) por alguém e não por si mesmos(as). Apresentei Areta, informando o tempo que estávamos juntas no AT, e passei a palavra a ela. Ela, por sua vez, escolheu uma outra acompanhante para apresentar, alguém com quem ali, desde o início, havia simpatizado. Após dizer seu nome, seguiu: “Ela é muito bonita, tem a pele branquinha”, dizia, enquanto acarinhava os lisos cabelos da acompanhante em questão.

Após o recesso de final de ano e de um mês de férias curriculares, retomamos os encontros do AT em março de 2016. Ao retornar, fui informada de que a irmã de Areta havia correspondido às tentativas de contato

da equipe técnica, culminando em uma visita na casa dela. Até mesmo indagou-se sobre a possibilidade de a família recebê-los(as) no Natal, o que acabou não se concretizando. Reencontrei Areta bastante distante. Apesar das vezes que lhe expliquei que retornaria após as férias, ao ver-me, questionou-me por onde andei, por que não fui vê-la, num misto de alegria e desconfiança. Nesse mesmo dia, ao chegar no AR, fui informada pelas agentes educadoras que Areta verbalizara o desejo de trocar de acompanhante terapêutica, pois, na visão dela, eu “era muito brava” e ela “tinha medo que eu batesse nela”. Seu pedido culminou com a solicitação de uma acompanhante “branca, de cabelo liso”. No mesmo dia, Areta repetiu esse pedido, agora na minha presença, reforçando seu medo de que eu a agredisse, como a mãe. O medo de Areta evidenciava a projeção de características de sua mãe em mim, ou seja, para ela, por sermos ambas mulheres negras, teríamos atitudes similares.

Em supervisão, questionei-me se não devia atender ao desejo de Areta, afastando-me do AT; se estaria impondo algo que ela não desejava — tanto minha cor quanto o AT —; perguntei-me se tratava-se de uma resistência, devendo ser vista como produção dos nossos encontros para adiante ser trabalhada clinicamente, ou se eu estava lhe infligindo um maior sofrimento por impor questões com as quais talvez Areta não conseguisse lidar. As supervisões foram essenciais para compreender que se tratava de uma resistência operando em uma perspectiva da transferência. A transferência aparece para Freud (1912) como um impasse, que, a partir de uma resistência, dispara o tratamento, assumindo uma grande relevância, pois o tratamento só é possível quando instalada a transferência (Freud, 1912 como citado em Bezerra & Rinaldi, 2009, p. 348). Exercitar a separação entre o que era material apresentado por Areta e o que ecoava em mim foi um grande exercício, alicerçado nas supervisões coletivas e individual e em meu espaço de tratamento individual. Assim sendo, as questões transferenciais haviam ficado evidentes durante minha ausência no AT com Areta, levando a interpretarmos suas falas como sintomas de uma resistência inconsciente ao processo terapêutico. Nesse momento, eu e as mulheres de sua família tínhamos algo em comum: Supomos que Areta reviveu o abandono cometido por sua mãe e sua irmã (independente de esses fatos encontrarem conexão com a realidade, era assim que Areta lembrava-se desses aconteci-

mentos), ambas mulheres negras, assim como eu. Parecia evidente, a partir desse relato, que explicações racionais — como o aviso prévio sobre as férias — não eram capazes de afastar o fantasma do abandono que rondava as memórias de Areta.

Em suas experiências anteriores, Areta aprendera que pessoas negras agridem e abandonam. Também foi ensinada que só é possível confiar nas pessoas que se parecem com os(as) profissionais do abrigo e representantes do Estado. Ora, sua equação lhe mostrava que somente pessoas brancas eram confiáveis, como a acompanhante “branca e de cabelo liso” de quem Areta falara no piquenique, ou a mulher branca que vimos transitando nas ruas da cidade e que Areta definiu como tendo “cara de psicóloga”. Dessa forma, eu não era confiável até que me mostrasse assim e suportasse “suas” tentativas de abandonar-me. Nesses momentos, Areta tomava as rédeas de sua vida ativamente, saindo do lugar da abandonada para o lugar daquela que abandona, aquela que abandona sua acompanhante, assim como os propósitos do tratamento.

A partir disso, definimos em supervisão que suportaríamos esse lugar, demonstrando a Areta que essa situação não se repetiria comigo, que eu não iria abandoná-la como haviam feito com ela anteriormente, mesmo que ela me convocasse a tal atitude. Nosso intuito, com essa estratégia, foi quebrar essa ideia, apresentando a Areta uma nova saída para um ciclo antigo de experiências de abandono que lhe haviam sido impostas. Nesse momento, como em outros mais, a supervisão do projeto ATnaRede assumiu um papel essencial, acompanhando-me e fortalecendo-me para que eu compreendesse que deveria permanecer com Areta até o final de nosso um ano de acompanhamento. Se ela não quisesse sair comigo, mesmo assim, eu estaria esperando-a no sofá da sala do abrigo, todas as terças-feiras, no horário do AT.

Meses se passaram, possibilitando que construíssemos um vínculo. Minha negritude foi se tornando secundária para Areta, possibilitando a abertura de um mundo além dos muros do acolhimento institucional. Na leitura de Areta, nenhuma de nós era negra, o que nos permitiria seguir nosso trajeto, fortalecendo vínculos. Desde então, avançamos em nossas saídas. Outros afetos puderam surgir; a aproximação da família de Areta lhe trazia alegria e esperança de reconquistar um espaço em sua famí-

lia de origem. Entretanto, também trazia ansiedade, expectativa de que essa irmã deveria acolhê-la novamente e angústia ao perceber que isso era improvável de ocorrer, vistos os inconstantes encontros e visitas.

Quando chegou o momento de despedir-me de Areta, logo após uma visita à casa de sua irmã (após 2 anos de investimento para que esse momento ocorresse), essas questões seguiram reverberando, agora para serem escutadas por outra acompanhante terapêutica...

## **Percursos (Ditos) Finais**

A supervisão coletiva e semanal foi decisiva para a realização deste trabalho. Nela se colocavam em dúvida constantemente práticas já institucionalizadas para as(os) educadoras(es) e técnicas(os) da instituição. Oferecia-se um olhar crítico na busca de possibilidades outras de atuação, forjadas em uma perspectiva do cuidado em liberdade e de uma clínica a céu aberto, que negassem as ações cristalizadas do cotidiano da herdeira da FEBEM<sup>13</sup>. Curioso pensar que, embora o Estado estivesse privando Areta do direito de ir e vir (comum à maioria dos[as] adolescentes de 17 anos), simultaneamente, o Estado estava também garantindo um direito para aquela adolescente, garantindo-lhe uma moradia. Ou seja, tratava-se de uma pessoa privada de diversos direitos, enquanto o Estado lhe “assegurava” outros.

Ao longo do AT, questões institucionais se impuseram em nosso acompanhar. A concepção de sujeito esvaziado de desejo e potência, assim como o atravessamento disciplinar do acolhimento institucional na produção de subjetividade de Areta, ainda similar a tantas instituições totais (Goffman, 1961), estavam constantemente presentes, aumentando o sofrimento diante da impossibilidade de vida junto à família de origem, muitas vezes sentida como abandono familiar. Em muitos de

---

<sup>13</sup> A FEBEM, no Rio Grande do Sul, foi extinta em 2001 por ser considerada “um resquício do autoritarismo”, através de “equipamentos que atendiam à lógica da segregação, da quebra de vínculos familiares e afetivos”, segundo histórico no site da Fundação de Proteção Especial (FPE/RS). A FPE foi criada em 2002, após a extinção da FEBEM, mantendo alguns de seus estabelecimentos e até mesmo os recursos humanos, sendo questionável, portanto, o quanto a cultura que estava viva em uma instituição se mantém viva em outra (Governo do Estado do Rio Grande do Sul, n.d.).

nossos retornos ao AR, mais do que o vivido no percurso e seus efeitos, o foco estava no comportamento de Areta.

Minha caixa de ferramentas, ao final da experiência, estava mais rica. Percebi que encontrar com o(a) outro(a) um caminho possível que respeite principalmente suas demandas é uma das grandes questões colocadas ao/à profissional de Psicologia. No acolhimento institucional, a dimensão do sujeito acolhido muitas vezes se perde em meio a movimentos instituídos que levam a um engessamento da escuta de muitos(as) profissionais. Lidar clinicamente com a contratransferência<sup>14</sup> foi uma aposta necessária nesse percurso. Minha relação com Areta, no lugar de sua acompanhante terapêutica, mexeu com feridas minhas, atravessadas pelo racismo da sociedade brasileira, fazendo com que me deparasse com questões pessoais e suas implicações em minha história. Tanto ela quanto eu estávamos mergulhadas nessa relação, mesmo que de formas diferentes, pois “não há como evitar um mergulho em nossas próprias regiões abissais” (Camargo, 1991, p. 51). Contudo, é preciso emergir para percorrer novas águas.

Com Areta vivenciei uma clínica atenta à negritude; libertei-me das amarras sobre a atuação do(a) psicólogo(a); tornei-me “paciente”, reconhecendo também a necessidade de ser acompanhada, papel ora cumprindo pela própria Areta, ora pela supervisão, ora por meu espaço individual de tratamento. Mais do que uma experiência de estágio, Areta e eu aprendemos a caminhar juntas pela cidade e pela vida.

Em nossos percursos, foi possível criar um laço; trilhar caminhos pelas ruas; aprender a comer uva de Japão; escutá-la falar de sua avó e de como essa lhe aconselhava desde outro plano espiritual; acompanhá-la em visita à sua antiga casa; ajudá-la a desmistificar a violência atribuída, por vivências anteriores, às pessoas negras — vivências reais e inquestionáveis, porém produzidas pela sociedade racista que nos rodeia. Emerjo dessa experiência não sem marcas, mas tendo cumprido minha função enquanto sua acompanhante terapêutica, contribuindo para um

---

<sup>14</sup> Ao falar de contratransferência, não nos referimos somente aos sentimentos que são despertados no analista pelo paciente, mas também coloca-se em questão a forma como o terapeuta utiliza sua subjetividade, visando a compreender melhor o que se passa na sessão, dos ditos aos não ditos (Zaslavsky & Santos, 2005).

ano mais leve em sua vida, à medida que dividi com ela o peso que a vida lhe(nos) impõe.

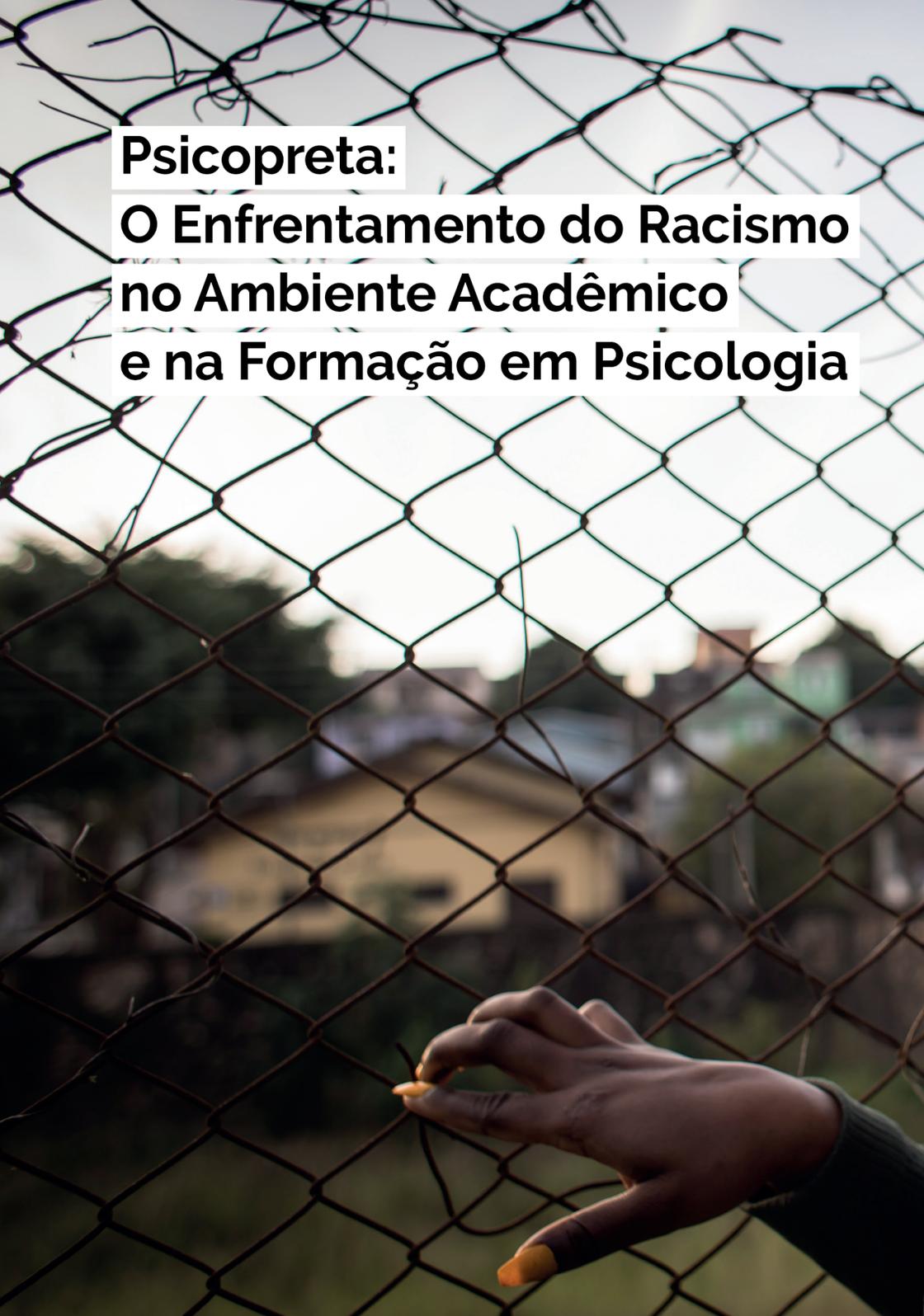
## Referências

- Barcellos, J. R. S. (2016). *Formação em psicologia e a educação das relações raciais: Um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e região metropolitana* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br>
- Batista, L. E., Werneck, J., & Lopes, F. (Orgs.). (2012). *Saúde da população negra* (2ª ed.). Brasília, DF: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2ª ed., pp. 25-57). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bezerra, D. S., & Rinaldi, D. L. (2009). A transferência como articuladora entre a clínica e a política nos serviços de atenção psicossocial. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 12(2), 342-355.
- Bicudo, V. L. (1947/2010). *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo* [Edição organizada por Marcos Chor Maio]. São Paulo: Sociologia e Política.
- Camargo, E. M. C. (1991). O acompanhante terapêutico e a clínica. In Equipe de Acompanhantes Terapêuticos do Hospital Dia "A CASA" (Org.), *A rua como espaço clínico: Acompanhamento terapêutico* (pp. 51-60). São Paulo: Escuta.
- Emicida. (2015). Passarinhos. Em *Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...* [CD]. São Paulo: Laboratório Fantasma.
- Faustino, D. M. (2012). A equidade racial nas políticas de saúde. In L. E. Batista, J. Werneck, & F. Lopes (Orgs.), *Saúde da população negra* (2ª ed., pp. 92-121). Brasília, DF: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.
- Foucault, M. (2006). Gerir os ilegalismos. In M. Foucault, *Michel Foucault: Entrevistas a Roger Pol-Droit* (pp. 41-52). São Paulo: Graal.
- Freud, S. (1912). *A dinâmica da transferência*. Recuperado de <http://www.freud-online.com.br/livros/volume-12/vol-xii-4-a-dinamica-da-transferencia-1912>
- Freyre, G. (2003). *Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (48ª ed.). São Paulo: Global.
- Goffman, E. (1961/2001). *Manicômios, prisões e conventos* (7ª ed.). Recuperado de <http://www.observasmjc.uff.br/psm/uploads/Manicomios-prisoos-e-conventos.pdf>

- Gomes, J. D. (2013). *Os segredos de Virgínia: Estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/>
- Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. (n.d.). *Quem somos* [ Postagem no site da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos]. Recuperado de <https://sjcdh.rs.gov.br/quem-somos-fpe>
- Instituto Amma Psique e Negritude. (2008). *Os efeitos psicossociais do racismo*. Recuperado de <http://www.ammapsique.org.br/baixar/Os-efeitos-psicossociais-do-racismo.pdf>
- Kon, N. M., Silva, M. L., & Abud, C. C. (2017). *O racismo e o negro no Brasil: Questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Lopes, F. (2005). Para além da barreira dos números: Desigualdades raciais e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(5), 1595-1601. doi:10.1590/S0102-311X2005000500034
- Mendonça, L. D. (2014). *Acompañamiento terapêutico y clínica de lo cotidiano*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Moore, C. (2012). *Racismo e sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Nandyala.
- Nogueira, O. (1998). *Preconceito de marca: As relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp.
- Oliveira, F. (2003). *Saúde da população negra: Brasil ano 2001*. Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde.
- Palombini, A. L. et al. (2004). *Acompanhamento terapêutico na rede pública: A clínica em movimento* (2ª ed.). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Palombini, A. L., & Pasini, V. L. (2017). As redes e os muros da cidade: Andanças no acompanhamento terapêutico. In M. M. Belloc, K. V. Cabral, A. L. Palombini, R. W. Oliveira, & S. G. Tinoco (Orgs.), *Além dos muros: Acompanhamento terapêutico como política pública de saúde e direitos humanos* (pp. 61-73). Porto Alegre: Rede UNIDA.
- Piza, E. (2002). Porta de vidro: Entrada para a branquitude. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2ª ed., pp. 59-90). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Salgueiro, M. A. A. (2004). *Escritoras negras contemporâneas: Estudo de narrativas: Estados Unidos e Brasil*. Rio de Janeiro: Caetés.
- Santos, R. M. R. (2002). De café e de leite. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2ª ed., pp. 121-129). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Silva, L. G. (2015). *Racismo, sujeito negro e psicologia: Do espaço de fala à construção de conhecimento*. Trabalho apresentado no 27º Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Resumo recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/137383>
- Waiselfsz, J. J. (2016). *Mapa da violência 2016: Homicídios por arma de fogo no Brasil*. Recuperado de [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)
- Werneck, J., Mendonça, M., & White, E. C. (Orgs.). (2000). *O livro da saúde das mulheres negras: Nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas; Criola.
- Zaslavsky, J., & Santos, M. J. P. (2005). Contratransferência em psicoterapia e psiquiatria hoje. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 27(3), 293-301. doi:10.1590/S0101-81082005000300008



A hand with yellow nail polish reaches out and touches a chain-link fence. The background is a blurred cityscape at dusk or dawn, with warm light filtering through the fence's diamond pattern.

**Psicopreta:**

**O Enfrentamento do Racismo  
no Ambiente Acadêmico  
e na Formação em Psicologia**





*Inutilmente sangro os olhos na invisibilidade crua de uma ferida aberta, de um trauma ardente, o passado é presente e o futuro é ancestral.*

*Explico ao espelho que a minha distorção não é minha, duplico a palavra meu para assim dizer que o eu é impossível quando todos os túmulos estão cavados quando o que me fala em mim é uma legião de uma multidão a existir.*

(Kauan Almeida)

# 5

## **Psicopreta: O Enfrentamento do Racismo no Ambiente Acadêmico e na Formação em Psicologia**

*Tiago Rodrigues da Costa*

*Racismo: Estrutura de origem histórica, que desempenha funções benéficas para um grupo, que por meio dele constrói e mantém o poder hegemônico com relação ao restante da sociedade. Esse grupo instrumentaliza o racismo através das instituições e organiza, por meio do imaginário social, uma teia de práticas de exclusão. Desse modo, preserva e amplia os privilégios sociais, o poder político e a supremacia total adquiridos historicamente e transferidos de geração a geração. Em uma sociedade já multirracial e mestiçada, ele serviria para preservar o monopólio sobre os recursos, para o segmento racial dominante. (Moore, 2015).*

Este artigo tem por finalidade contar um pouco de como se originou o coletivo Psicopreta, formado por mim e por outros(as) estudantes negros(as) de graduação e pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que fazem parte da comunidade acadêmica do Instituto de Psicologia e Serviço Social, que visa ao combate ao racismo institucional presente no ambiente acadêmico.

Não podemos começar sem contextualizar os acontecimentos que acabaram por levar à formação do coletivo. Em 2016, um ano também turbulento politicamente — embora eu acredite que não tanto quanto está sendo 2018 —, a UFRGS não deixava de se afetar pelo contexto. Obviamente, as políticas de ações afirmativas foram um dos primei-

ros alvos da ameaça que começava a emergir a partir da ideia de um fascismo, que viria a se tornar uma possibilidade de governo.

Uma proposta levada ao Conselho Universitário (CONSUN) visava à diminuição da possibilidade de ingresso de metade de candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as). Assim, alguns conselheiros que compunham esse órgão, não concordando com essa postura do Conselho, entraram em contato com o Movimento Negro dentro da Universidade, o qual congregava vários coletivos atuantes no movimento social e no Movimento Negro Unificado.

Assim, após muitas reuniões e encontros, como uma estratégia para barrar esse retrocesso, alguns(umas) alunos(as), juntamente com algumas pessoas de coletivos negros, decidiram ocupar a Reitoria da Universidade. Usando uma aula pública como movimento inicial, um grupo de alunos(as) deu o pontapé inicial para esse momento que seria chave para pensar a criação do coletivo dentro da Psicologia e que serviu de elo para outros grandes momentos ocorridos desde 2016 até hoje. Esse movimento recebeu o nome de Balanta, nome que vem de uma das tribos de Guiné Bissau e que significa literalmente “os que resistem”.

Durante a ocupação, simbolicamente nomeada de Akilombamento, negras(os) aprofundaram conhecimentos sobre a lei federal e as normas locais de aplicação da reserva de vagas. Era preciso ter argumentos sólidos para mostrar que as mudanças propostas eram ilegítimas, pois haviam sido construídas sem a participação dos movimentos sociais negros e indígenas. Foram dias de estudos, de debates e de construção de consensos em torno de estratégias. Houve um momento em que alguns movimentos estudantis partidários se retiraram da ocupação, alegando que suas pautas não estavam sendo atendidas. Na ocupação, a principal questão a ser tratada era o ataque ao programa de ações afirmativas e, em uma perspectiva mais ampla, o racismo institucional presente nos processos burocráticos das universidades brasileiras (Rodrigues, 2018, p. 61).

A ocupação da Reitoria durou mais de sete dias e contou com muitos processos doloridos, tais como violências significativas por parte da própria instituição e também um acontecimento externo, a morte de um negro gay que era conhecido de muitos dos ocupantes (Matheus Presente!).

O que a instituição não sabia é que, a partir desse momento, estaria criando-se uma outra esfera de relações entre a negritude universitária. A partir desse movimento, estávamos deixando de ser “ilhas” e tornando-nos “arquipélagos”. Essas noções de ilha e arquipélago o psicólogo Alison Batista (2016) cria em seu trabalho de conclusão de curso, no qual cita como se deu a formação do Coletivo Negração, um dos coletivos que compõem o Movimento Balanta:

Ao ingressar na universidade, confesso que me senti em um novo mundo, mas isso não é necessariamente algo positivo. Precisei me adaptar a uma nova rotina de leituras e produção textual, além do próprio ambiente, que era uma realidade completamente diferente daquela com que eu estava habituado: Eu me sentia numa ilha. Porém, com o passar do tempo, fui percebendo que essa sensação não era exclusividade minha. Vários outros estudantes cotistas e negros, de diferentes cursos, também compartilhavam da mesma impressão. A partir daí, resolvemos criar um arquipélago chamado Coletivo Negração: uma tentativa de aglutinar esses estudantes negros e negras que ingressavam, ano após ano, na universidade, mas se sentiam não pertencentes ao espaço acadêmico. O coletivo se tornou para nós um espaço de formação intelectual e política de onde muitas das minhas ações acadêmicas tiveram o atravessamento desse encontro. É dentro do Coletivo Negração que aprofundo meus estudos no que tange questões raciais e, conseqüentemente, dentro do possível, faço da minha prática uma luta de enfrentamento ao racismo (Batista, 2016, p. 7).

Após dias de resistência e luta, o Movimento Balanta conseguiu que nenhum dano às políticas de ações afirmativas fosse de fato efetivado, além de garantir que em 2017 alunos cotistas entrassem na Universidade no primeiro e no segundo semestre letivo. Novamente ressalto: Um novo momento surgia e novos laços se estreitavam entre a negritude universitária na UFRGS. “Pisa ligeiro, pisa ligeiro! Quem não pode com o Kilombo, não atíça seus guerreiros. (Balanta! Nenhum cotista a menos!)”.

No mesmo ano, com o anúncio da votação da Proposta de Emenda Constitucional n.º 55/2016, a Universidade entrou em alerta, pois essa PEC previa o congelamento de investimentos na saúde, na segurança e na educação por pelo menos 20 anos. Iniciaram então vários movimentos em âmbito nacional para tentar barrar esse possível retrocesso. Entre protestos nas ruas e aulas públicas sobre essa proposta que seria votada no Senado, uma nova possibilidade começou a surgir: a ocupação

de universidades públicas. Os(as) alunos(as) então na UFRGS compraram essa proposta de manifestação, que veio inspirada no movimento dos secundaristas por todo o país contra essa PEC. Cabe salientar que essa proposta deu-se pós-*impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, e quem já estava na presidência do país era seu vice, Michel Temer.

Então, no dia 31 de outubro de 2016, após uma Assembleia Estudantil, chamada pelo Diretório Acadêmico Samuel Eggers, que hoje é compartilhado com os cursos de Psicologia e Serviço Social, decidiu-se pela ocupação do prédio onde estão localizados os cursos de Psicologia, Serviço Social, Fonoaudiologia e Medicina Social.

O processo de ocupação tomou quase toda a Universidade e não se pode negar a total influência do Movimento Balanta no movimento que veio a seguir. Entretanto, é importante assinalar como o racismo institucional é tão sorrateiro e presente que não deixou de existir mesmo nesse espaço que seria de resistência conjunta, não mais em prol de uma política específica.

Já nos primeiros dias de ocupação, entre nós, estudantes negros(as), circulavam relatos de atos racistas por parte de estudantes brancos(as) que teoricamente estavam no mesmo sentido e tinham o mesmo propósito de estar ocupando a Universidade. Assim, começamos a ficar atentos a essas manifestações. Assim, na primeira semana, levamos à Assembleia, que acontecia com frequência para manter os trâmites da ocupação vivos, a pauta de que, como era início de novembro — visto que este é um mês importante para a negritude como um todo —, seria abordada a temática das relações raciais durante o processo de ocupação. Também ficou decidido que alunos(as) negros(as) na unidade ocupada só participariam dos processos de alimentação e limpeza se quisessem, pois pessoas negras naquela unidade cotidianamente se encontram em maioria nos serviços terceirizados, justamente na alimentação e na limpeza.

Na medida do possível, os espaços para atividades que abordassem as relações raciais aconteciam, mas não podemos negar, em muitos deles, o esvaziamento e o atropelamento dessas atividades por outras temáticas que eram vistas supostamente como mais “urgentes”.

Cabe também salientar que o investimento feito (ou não) nos dois processos de ocupação por parte de alunos brancos, professores e comu-

nidade acadêmica foi bem diferente. Enquanto estávamos “akilombados” na Reitoria, recebíamos pouquíssimo apoio por parte de nossos colegas brancos, mesmo os que se beneficiavam das cotas sociais. Muitos professores se recusaram a recuar no seu cronograma para que se pudesse debater o que estava ocorrendo na Universidade, o que nos sugeriu um certo silenciamento de uma realidade: “Querem menos de nós neste espaço!” Enquanto na ocupação do Instituto de Psicologia e Serviço Social nossa alimentação era da mais variada, incluindo alimentos considerados caros e raros pela maioria dos estudantes, na ocupação da Reitoria recebíamos o mínimo e essa era nossa forma de nos mantermos alimentados, além do acesso ao Restaurante Universitário. Também não podemos mais silenciar que a antiga direção do Instituto de Psicologia manteve-se em silêncio durante o processo de ocupação da Reitoria, mesmo após ter sido solicitado um posicionamento acerca desse processo.

Novamente, dentro da ocupação do Instituto de Psicologia e Serviço Social, nos tornamos arquipélago. Estudantes negros(as) se reuniram em dados momentos, juntamente com profissionais psicólogas(os), para a elaboração de uma proposta de disciplina obrigatória que abordasse transversalmente as questões postas sobre a Educação das Relações Raciais dentro do currículo do curso de Psicologia da UFRGS. Assim, na época, foi formado um Grupo de Trabalho para a elaboração desse documento. Em seu trabalho de conclusão de curso, a psicóloga Jéssyca Barcellos (2016), graduada pela UFRGS, nos traz dados que evidenciam essa falta de tato com a questão do racismo e das relações raciais nos currículos educacionais em Psicologia:

De acordo com a análise feita de currículo dos dezoito (18) cursos de graduação em Psicologia, no período de março a junho de 2016, de Porto Alegre e região metropolitana, somente seis (6) cursos apresentam disciplinas que trabalham com questões raciais. Destes, somente um (1) apresenta o assunto em disciplina obrigatória, os outros cinco (5) apresentam de forma optativa/eletiva. (Barcellos, 2016, p. 25).

Concomitantemente, algumas pautas locais começaram a ganhar forma, dentre elas a efetivação de essa proposta se tornar enfim uma disciplina, a criação de uma lista com autores negros(as), através de

uma perspectiva descolonial, para ser explorada durante a graduação e o tensionamento da implementação de ações afirmativas nos Programas de Pós-Graduação dentro do curso de Psicologia da Universidade.

Após a desocupação do prédio, houve um instante de decantação de todo esse momento, mas uma coisa ficou inegável: A partir de então, o saber Psi ali produzido seria intensamente afetado. Pelo nosso saber, pela nossa episteme, pelos nossos corpos presentes neste espaço branco, como nos mostra o historiador Marcus Vinícius Freitas da Rosa (2018):

Até então havia sido tratado com normalidade o fato de que as universidades públicas funcionavam como espaços de formação qualificada de profissionais provenientes das classes médias e das elites. Faculdades como as de Medicina, Odontologia, Direito e Engenharia, entre outras, permaneceram, ao longo da história, predominantemente brancas, sem jamais serem vistas como espaços racializados. Era como se ser branco não fosse uma condição racial, como se aquelas faculdades estivessem disponíveis ao acesso universal. Afinal, não havia restrições raciais escritas nos editais dos concursos vestibulares, apesar da hegemonia branca. Quando indígenas e negros ampliaram a presença nas universidades brasileiras, por outro lado, muita gente concluiu que essas instituições estavam sendo racializadas (Rosa, 2018, p. 39).

No início do primeiro semestre letivo de 2017, houve algumas denúncias de racismo sofrido por algumas turmas, nas quais estudantes negros(as) estavam sendo excluídos(as) de grupos de WhatsApp com a justificativa racista de serem pessoas “violentas”, “sem educação” e “sem empatia” por uma professora que já havia tido comportamentos racistas em sala de aula. Outras denúncias de posicionamentos de professores(as) nesse sentido começaram a ecoar pelo curso.

Assim nasceu, através de um grupo de WhatsApp, depois de um compartilhamento conjunto dessas denúncias, o que viria a ser hoje o Coletivo Psicopreta. A proposta desse coletivo então formado era de partir de dois pontos: a discussão teórica, pensando a formação em Psicologia, e o enfrentamento do racismo institucional recorrente no ambiente educacional. A partir de encontros, foram pensadas algumas estratégias de enfrentamento ao racismo cotidiano e de como se poderia tomar uma posição antirracista perante o funcionamento do Instituto em si.

Em 2017 o coletivo teve três participações marcantes em eventos no Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana: a organização de um sarau de recepção para estudantes ingressantes em 2017/2, a participação no evento Seminário “1 Currículo – Muitos Corpos” e a organização do Novembro Negro específico do Instituto.

A primeira ação enquanto coletivo foi a organização de um sarau para receber os(as) alunos(as) negros(as) ingressantes no segundo semestre de 2017. Esse evento foi a primeira iniciativa de produzir algo que não tinha sido efetivamente realizado nesse ambiente, um acolhimento feito de alunos(as) negros(as) para com os(as) seus/suas semelhantes.

Salienta-se que, para a realização desse evento, foi necessária uma série de negociações: espaço, horário, permissão para som. Um fato interessante de se ressaltar é a preocupação da Comissão de Graduação na época sobre esse evento estar promovendo uma espécie de “Apartheid”, por entender que seria um acolhimento direcionado exclusivamente aos/às alunos(as) negros(as).

Também enquanto coletivo, foi organizada uma intervenção no evento Seminário “1 Currículo – Muitos Corpos”, o qual tinha como propósito a discussão do currículo em Psicologia e os atravessamentos de Raça, Direitos Humanos e Educação Ambiental. Nesse evento, do qual fomos convidados(as) a participar, foi organizado um vídeo com nossos corpos segurando cartazes que diziam as frases racistas que já havíamos escutado de nossos(as) docentes e colegas na graduação. Após a exibição do vídeo, fomos até o palco, onde lemos nossa Carta Aberta, que dizia o seguinte:

Porto Alegre, 25 de setembro de 2017.

*Carta aberta do Psicopreta*

À comunidade acadêmica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A psicologia brasileira é uma área que teria muito a contribuir na produção de conhecimento sobre o racismo e suas consequências na estruturação psíquica tanto dos indivíduos vítimas como dos discriminadores. Se os comportamentos sociais numa sociedade racista como a nossa podem ser objeto de um olhar interdisciplinar, cabe a cada disci-

plina implicada dar a sua contribuição dentro de sua especificidade. (Munanga, 2002, Prefácio do livro “Psicologia Social do Racismo”, p. 9).

A violência racista pode submeter o sujeito negro a uma situação cuja desumanidade nos desarma e deixa perplexos. Seria difícil encontrar o adjetivo adequado para nomear essa odiosa forma de opressão. Mais difícil ainda, talvez, é entender a flácida omissão com que a teoria psicanalítica tratou até então, este assunto. Pensar que a psicanálise brasileira, para falar do que nos compete, conviveu por tanto tempo com esses “crimes de paz”, adotando uma atitude cúmplice ou complacente ou, no melhor dos casos, indiferente, deve conduzir-nos a uma outra questão: Que psicanálise é esta? Que psicanalistas somos nós? (Costa, 1982, Prefácio do livro “Tornar-se Negro”, p. 16).

Nos foi solicitado que organizássemos uma narrativa para o Seminário “1 Currículo – Muitos Corpos”, a ser realizado na UFRGS em setembro de 2017, visando a discutir atualizações curriculares. Ficamos intrigados com esse pedido, visto que, em cada espaço dessa Universidade, tentamos produzir narrativas próprias, que falem de nós, de nossas origens, ou tentamos, ao menos, problematizar as narrativas instituídas, porém na maioria das vezes não temos sucesso. Esse espaço e essa possibilidade de escuta é negado à maioria dos estudantes negros(as) no curso de Psicologia. Mesmo assim, resolvemos construir a solicitada narrativa, reconhecendo um movimento instituinte no curso de Psicologia da UFRGS que reivindicamos muitas vezes e que por isso mesmo será bem aproveitado. Dessa forma, esta narrativa pode soar como um grito, por muito tempo silenciado e escamoteado. Preparem seus ouvidos!

Nós, um grupo de graduandas(os) negras(os) em Psicologia da UFRGS, assim como psicólogas(os) negras(os), viemos, através desta carta, nos posicionar perante toda e qualquer manifestação com cunho racista ocorrida — ou que venha a ocorrer — nesta instituição ou a partir de ações desta.

É compromisso da Psicologia, enquanto profissão e campo de saber, auxiliar os sujeitos a compreenderem a si mesmos e a lidarem com seus sofrimentos e outras demandas que possam surgir.

É compromisso da Psicologia ofertar um cuidado com o outro, de forma ética e crítica, diante das necessidades desse outro e da socie-

dade em que está inserida, a partir do centro do sujeito a quem oferta um cuidado, e não de si mesma. A Psicologia, hoje, está enfrentando a necessidade de se haver com o público que a demanda. O saber psicológico precisa sair de sua zona de conforto e renovar seus saberes instituídos, pois, caso não o faça, corre o risco de seguir com seu olhar para apenas metade da população brasileira: a população branca.

*Não somos nós, apenas, que estamos afirmando essa necessidade!*

*O Conselho Federal de Psicologia afirma essa necessidade através da Resolução 018/2002, que compromete a categoria de psicólogos:*

Art. 1º - Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão contribuindo com o seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo.

Art. 2º - Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia.

Art. 3º - Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante o crime do racismo.

Art. 4º - Os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial.

*As leis 10.639/03 e 11.645/08 afirmam essa necessidade, implicando o ensino básico e superior no ensino da história e da cultura afro-brasileiras e das relações étnico-raciais.*

*O Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul afirma essa necessidade através da Comissão de Direitos Humanos e do Núcleo de Relações Raciais que o compõem.*

*O Ministério da Saúde afirma essa necessidade através da Política Nacional de Saúde da População Negra. Por meio de suas Diretrizes Gerais (Ministério da Saúde, 2013, p. 18), nos demanda:*

Diretriz 1 - Inclusão dos temas Racismo e Saúde da População Negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da Saúde; ...

Diretriz 3 - Incentivo à produção do conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra.

*A Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN, o Instituto AMMA Psique e Negritude (SP), o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (SP) e a Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) afirmam essa necessidade e vêm trabalhando nessa perspectiva.*

Já passa do momento de termos o reconhecimento da contribuição do povo Afrikano na construção social do Brasil, assim como nas linhas teóricas nas quais nos encontramos imersos durante a graduação, buscando dar respostas às necessidades do povo negro e da sociedade brasileira de uma forma geral. À medida que formos capazes de cumprir o princípio da equidade, a sociedade brasileira avançará!

Estamos cansados de ver o epistemicídio acontecendo diante dos nossos olhos, em que nossas realidades e diferenças são apagadas nesse sistema de nivelamento de saberes que é eurocentrado, branco e masculinista. Estamos cansados de ver o Apartheid acontecer todos os dias, e, quando reivindicamos nosso espaço para que possamos estar em contato com os nossos — o que mantém nossa saúde mental nesse espaço —, isso ser visto com maus olhos. Estamos cansados de tanto silenciamento e de tanto racismo disfarçado de saber. Estamos cansados de nos depararmos com discursos higienistas e eurocêntricos ano após ano nas nossas salas de aula quando a questão é a necessidade da racialização da teoria psicológica.

O período da graduação em Psicologia é o momento onde os conhecimentos vão se inter cruzando. Nesse processo forjam-se psicólogos(as)! Espera-se que estes(as) sejam capacitados(as) e ajam de forma responsável e ética no cuidado com o outro. Porém salientamos que esse cuidado deve se dar a partir das questões e necessidades desse outro, sendo essas inquestionáveis pelo psicólogo, que precisa se despir desse saber “expert” para poder ofertar uma escuta! Contudo, vemos que isso não ocorre em nossas salas de aula sempre que afirmamos o quanto o racismo adoece e mata, o que nos leva a imaginar o que pode estar acontecendo nos consultórios afora...

Buscamos, através desta carta, endossar o compromisso da Psicologia, firmado com toda a população brasileira, incluindo os descendentes de afrikanos que aqui se encontram!

Após a participação nesse evento, começamos a organização do Novembro Negro do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana. Esse foi o primeiro evento realizado pelo coletivo em ações conjuntas com a Clínica de Atendimento Psicológico da Universidade, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Departamento de Desenvolvimento Social (DEDS). Do dia 13/11 a 29/11 de 2017, foram realizadas várias atividades referentes ao Novembro Negro no Instituto de Psicologia e Serviço Social, tal como em outros locais do Campus Saúde. Um dos momentos mais marcantes desse evento foi a vinda de Maria Lúcia da Silva, uma das organizadoras do livro “Racismo e o Negro no Brasil: Questões para a Psicanálise”, livro que traz questões imprescindíveis para uma atualização no modo de fazer a clínica, trazendo o marcador racial e a violência estrutural do racismo como principais pontos de análise.

No ano de 2018, temos, pela primeira vez em 20 anos, uma turma com dez estudantes negros(as) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, a primeira turma com ações afirmativas. Para o ano de 2019, há a previsão de abertura de ações afirmativas também no Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura. Atualmente, através de um Grupo de Trabalho formado pela Comissão de Graduação do curso de Psicologia, pela representação docente de cada um dos departamentos que compõem o curso e pela representação da Clínica de Atendimento Psicológico da Universidade, juntos com a nossa participação, estamos trabalhando para a implementação da disciplina que traz a Educação das Relações Raciais. Essa disciplina, de caráter obrigatório e com quatro créditos, prevê que os(as) alunos(as) que entrarem na graduação desde o início do curso se familiarizem com a ideia do racismo enquanto estrutura fundante do sujeito psíquico, tendo assim assegurada a noção de estrutura subjetivante para com esse assunto. Transversalizar essa questão também é um propósito dessa discussão, fazendo assim com que outras disciplinas já existentes deixem de tratar o racismo e as relações raciais como algo temático e esporádico na vida dos sujeitos, brancos e negros.

Cabe ressaltar que o nascimento do coletivo partiu de um episódio explícito de violência do racismo institucional para com nossos corpos, mas que não é de hoje que essa violência existe e nos afeta.

## Referências

- Barcellos, J. R. S. (2016). *Formação em psicologia e a educação das relações raciais: Um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e região metropolitana* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br>
- Batista, A. F. (2016). *Trajetos e percursos: Das (im)possibilidades de enfrentamento do racismo dentro da academia* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/157424>
- Moore, C. (2015, 31 de agosto). Um negro em eterno exílio. Entrevista por Eliane Brum. *El País*. Recuperado de [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/31/opinion/1441035388\\_761260.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/31/opinion/1441035388_761260.html)
- Rosa, M. (2018). Significados e consequências da hegemonia branca na academia. In H. C. Nardi, M. V. F. Rosa, P. S. Machado, & R. S. Silveira (Orgs.), *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional* (pp. 38-43). Porto Alegre: Secco.
- Rodrigues, T. (2018). Universidade e discussões interseccionais: Ocupações e suas reverberações. In H. C. Nardi, M. V. F. Rosa, P. S. Machado, & R. S. Silveira (Orgs.), *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional* (pp. 60-66). Porto Alegre: Secco.



**Registro**

**de um Percurso Curricular:**

**Relações Étnico-Raciais**

**e o Curso de Psicologia**

**da UFRGS**







*- Oh, mamãe!, Eu já sei ler! Como é bom saber ler!  
Vasculhei as gavetas procurando qualquer coisa para ler. A nossa casa  
não tinha livros.*

*(Carolina Maria de Jesus, Diário de Bibita)*

# 6

## Registro de um Percurso Curricular: Relações Étnico-Raciais e o Curso de Psicologia da UFRGS

*Cristina Emília Schünemann  
Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto  
Vera Lúcia Pasini*

*O tempo aqui não fez sentido,  
me fez sentir  
(Ocupação estudantil de 2016,  
parede do prédio do Instituto de Psicologia, UFRGS<sup>15</sup>).*

### Uma Sensação

Atrasadas. Essa foi a sensação ao assumirmos a Coordenação da Comissão de Graduação do Curso de Psicologia (Comgrad-Psicologia) da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS) em março de 2017. O atraso não era de nossas atividades individuais, nem do atropelo da vida acelerada de nossa atualidade. O atraso que tomava nossos corpos enunciava os séculos de opressão de pessoas negras e indígenas, impressos nos modos de organizar currículos e formar psicólogas(os), à medida que encontrávamos a ausência de súmulas e bibliografias que contemplessem as relações raciais e étnicas que constituem a vida brasileira. Profissionais da Psicologia conhecidos(as) pela sua capacidade de escuta,

---

<sup>15</sup> Ver imagem no trabalho de conclusão de curso de Giovana de Andrade (2019, p. 19).

mas ainda orientados(as) por teorias e metodologias inaudíveis para o racismo estrutural e seus efeitos nos comportamentos, subjetividades, grupalidades, instituições e saúde mental.

A intensidade desse tempo que nos ultrapassava como indivíduos nos posicionou na função que o contexto histórico produziu, afirmando a necessidade de priorizarmos, nas atividades da Comgrad-Psicologia, a sistematização de uma estratégia pedagógica para alteração curricular, visando a contemplar o conteúdo referente às relações étnico-raciais no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia. Aos sermos convidadas para elaborar este texto, ficamos em dúvida sobre como escrevê-lo, pois, ao retomarmos o percurso deste trabalho, percebemos diferentes planos de análise envolvidos nesse processo educativo de uma gestão institucional curricular. Neste momento, optamos por nos guiar pelo pedido de realizar um registro público do processo de trabalho que a Comgrad-Psicologia realizou, considerando tanto a importância dessa alteração curricular para assegurar uma formação em Psicologia que contemple as relações étnico-raciais como a possibilidade de contribuir no planejamento de outros grupos interessados em realizar esse processo curricular. Assim, a elaboração desta escrita é orientada pelo conteúdo do texto apresentado como justificativa para aprovação da alteração curricular na Câmara de Graduação da Universidade, conforme consta no processo registrado na Universidade com o número 23078.502119/2019-32. Outras publicações, contemplando as análises referentes às relações de poder e saber que compõem um currículo ao abordar as relações étnico-raciais brasileiras, também deverão fazer parte desse processo em elaborações futuras de participantes dessa experiência, atualizando as concepções de nosso currículo e as formas de fazermos parte do que a Educação, a Psicologia e a História nos convocam a fazer.

Assim, este texto apresenta o percurso e os procedimentos adotados pela Comissão de Graduação de Psicologia na gestão 2017/2019, considerando a demanda de atualizar o currículo de Psicologia, atendendo às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) (Brasil, 2004a); Educação

em Direitos Humanos (EDH)<sup>16</sup> e Educação Ambiental (EDA)<sup>17</sup>, assumindo a prioridade de contemplar a análise das Relações Étnico-Raciais como campo de contribuição específica e relevante da Psicologia no âmbito da produção de conhecimento e da intervenção institucional, grupal e individual.

## Um Percorso

A última reforma curricular do PPC de Psicologia da UFRGS, embora realizada em 2006, quando já existia a resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a), não contemplou a implementação desta normativa. Somente uma, entre as disciplinas obrigatórias criadas nessa reforma curricular, abordou em sua súmula o estudo de políticas públicas associadas às cotas, entre outros temas da área educativa, conforme descreve a súmula de “Psicologia e Educação”<sup>18</sup> (PSI02020). As Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, 2004b) que orientaram essa reforma curricular citavam, entre os princípios e compromissos da formação em Psicologia, “a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão” e “a atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos” (Brasil, 2004b, Artigo 3, Itens D e E), mas não abordavam o conteúdo de estudo e inter-

---

<sup>16</sup> Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2012). *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

<sup>17</sup> Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2012). *Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

<sup>18</sup> “Aborda a interface psicologia- educação sob duas perspectivas: como um domínio de conhecimento e como um plano de intervenção. Analisa as propostas teórico-metodológicas que têm sustentado as práticas educacionais no ensino formal e não formal. Discute os modos de intervenção da psicologia na formação continuada de professores, nos chamados problemas de aprendizagem e de comportamento, nas políticas públicas — de normalização, de inclusão digital e de cotas — e na ampliação de processos de autoria.” (UFRGS, 2019b, “Súmula”). Essa súmula foi alterada na alteração curricular de 2018/2019. Para acessar as súmulas das disciplinas, é necessário entrar no link [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibe-Curso?cod\\_curso=342](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibe-Curso?cod_curso=342), clicar em “Grade Curricular”, indicar o semestre 2019-2 e pesquisar o código da disciplina. A súmula aparecerá à direita, na aba “Atividade”.

venção étnico-racial, embora já existissem as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2003) que determinavam essa necessidade na educação superior.

Houve em 2014 o registro da apresentação<sup>19</sup> da proposta de criação de uma disciplina na área de Educação das Relações Étnico-Raciais para a formação de psicólogos(as) em reunião do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia. Nessa ocasião foi definida a oferta desse conteúdo na disciplina de caráter eletivo “Estudos em Psicologia III” (PSI02620), já existente na grade curricular, cuja súmula era aberta e possibilitava a proposição de temas não contemplados no currículo obrigatório. Assim, passou a ser oferecido nessa disciplina um programa com os seguintes objetivos: discutir abordagens teóricas e empíricas que contribuíssem para a análise da produção de subjetividade a partir dos marcadores sociais de diferença de raça e de etnia; analisar como os processos de discriminação e de violação de direitos humanos decorrentes das relações raciais e étnicas institucionalizadas atravessavam a produção de subjetividade; e apresentar os embates teórico-políticos que constituíam o campo de análise das relações raciais e étnicas e seus desdobramentos em políticas públicas de enfrentamento das desigualdades raciais e étnicas no Brasil (UFRGS, 2014)<sup>20</sup>. Posteriormente, esse programa passou a fazer parte da disciplina com designação específica, “Educação das Relações Étnico-Raciais e Psicologia” (PSI02086), oferecida em caráter eletivo.

Também em 2014 foi decidido, no âmbito do Departamento de Psicologia Social e Institucional, que a disciplina “Psicologia Social II” (PSI02014), de caráter obrigatório, deveria contemplar em seu programa o conteúdo referente à discussão dos efeitos dos marcadores sociais de diferença (gênero/sexualidade; raça/etnia; classe social e deficiências) na produção de subjetividade e abordar o estudo das relações étnico-raciais no Brasil e as Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil,

---

<sup>19</sup> Proposta apresentada pelo professor Henrique Caetano Nardi, do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS, e a pesquisadora, na época em pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, psicóloga Raquel Silveira, atualmente também professora nesse departamento. Ambos realizavam pesquisas que dialogavam com questões de estudo étnico-racial.

<sup>20</sup> Programa da Disciplina “Estudos em Psicologia III” (PSI02620); período letivo 2014/2; professor responsável Henrique Caetano Nardi.

2008), com ênfase na análise das ações educativas. Os estudos de Barcellos (2016) trazem uma análise desse contexto em trabalho de conclusão de curso e contribuem para pensar os movimentos institucionais na formação em Psicologia na UFRGS e em outras universidades.

No decorrer dos anos posteriores, os(as) estudantes negros(as) e indígenas do curso de Psicologia passaram a reiterar, em discussões a respeito de disciplinas de diferentes áreas, a necessidade de o currículo contemplar, de forma sistemática e associada aos diferentes campos teóricos e metodológicos da Psicologia, o conhecimento que abordasse as relações étnico-raciais. Essa solicitação veio ao encontro da política de ações afirmativas da Universidade e da constatação pela Comissão de Graduação do aumento do número de disciplinas obrigatórias do curso que passavam a contemplar, em seus programas, de forma transversal, os conteúdos referentes a relações étnico-raciais e direitos humanos, porém sem constar na alteração de súmulas.

No ano de 2016, por ocasião do movimento de ocupação estudantil no Instituto de Psicologia, decorrente de movimento estudantil nacional em diversas universidades<sup>21</sup>, destacou-se a organização de um grupo de estudantes negros(as) que promoveu um conjunto de atividades e debates a respeito do racismo institucional e iniciou a elaboração de uma proposta de disciplina obrigatória para desenvolver o conteúdo da Educação em Relações Étnico-Raciais no curso de Psicologia. A ocupação estudantil promoveu vários espaços coletivos de estudo e debate com estudantes de graduação e pós-graduação, movimentos sociais, professores(as) e técnicos(as), ampliando e afirmando a discussão a respeito das noções de raça, racismo, branquitude e branqueamento. O texto de Maria Aparecida Silva Bento (2014) foi pauta constante nesse movimento e passou a ser tema de debates em aulas posteriores à ocupação, convocando um movimento de análise das pessoas brancas quanto à sua posição de privilégio e às formas de produzir ações antirracistas nas práticas acadêmicas.

---

<sup>21</sup> Manifestação nacional de estudantes nas universidades brasileiras contra a Proposta de Ementa Constitucional nº 55/2016, que visava ao congelamento de investimentos à saúde, segurança e educação.

Paralelamente, encontramos as formulações da Psicologia brasileira no âmbito da ciência e da profissão (Bento, Silveira, & Nogueira, 2014; Sacco, Couto, & Koller, 2016) que sustentam a urgência dessa mudança na formação em Psicologia, conforme consta, com destaque, no documento “Normas Técnicas do Conselho Federal de Psicologia”. Esse documento indica a premente necessidade de os(as) profissionais receberem uma formação que os(as) habilitem a diagnosticar, analisar e intervir a partir das demandas geradas pelo racismo e pelas práticas de opressão na sociedade brasileira, constituindo formas de trabalho voltadas para a busca da igualdade racial (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2017).

### **Uma Estratégia: Sistematizar, Atualizar e Coletivizar**

Considerando o percurso apresentado, foram organizadas ações no período de maio de 2017 a novembro de 2018 para realizar o processo de definição da alteração curricular para contemplar os conteúdos referentes a relações étnico-raciais, bem como estabelecer articulações com conteúdos de direitos humanos e educação ambiental. A estratégia da Comgrad-Psicologia orientou-se tanto pela necessidade de avaliar o currículo vigente e as formas de contemplar os conteúdos previstos nas diretrizes em análise como pela necessidade de construir atividades que favorecessem a discussão coletiva entre professores(as), técnicos(as) e estudantes.

No primeiro semestre de 2017, foi realizado um levantamento para identificar como os programas das disciplinas do curso de Psicologia contemplavam os conteúdos previstos nas diretrizes curriculares em avaliação e a possibilidade de indicação de alteração de súmula. Constatou-se um pequeno número de disciplinas que explicitavam nos programas a abordagem de conteúdos de Educação em Relações Étnico-Raciais e de Educação em Direitos Humanos, com uma referência restrita em relação aos aspectos de Educação Ambiental, sendo que a concentração dessas abordagens ocorria no âmbito das disciplinas da área da Psicologia Social e Institucional. Conforme já destacado, apenas uma disciplina obrigatória (“Psicologia e Educação” — PSIO2020) contemplava em súmula o conteúdo a respeito de políticas afirmativas e políticas de inclusão, mas apenas como um item entre outros; mais uma disci-

plina do curso de formação de professores em Psicologia, “Diversidade e Desenvolvimento Humano”<sup>22</sup> (PSI01025), oferecida como eletiva para formação de psicólogos(as).

A avaliação dessas informações foi apresentada no Fórum Ampliado da Comgrad–Psicologia, formado por integrantes da Comissão de Graduação, do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e da Comissão de Estágios Psicologia e representantes do Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU), da Representação Discente (RD) e do Programa Tutorial da Psicologia (PET Psicologia). Nessa discussão, foi indicada a necessidade de conversar com os departamentos responsáveis pelas disciplinas analisadas em relação a possíveis estratégias de desenvolvimento pelos(as) professores(as) a respeito de formas de inclusão de uma abordagem dos conteúdos em discussão. O corpo docente manifestou preocupação em relação ao maior estudo das Diretrizes Curriculares e da experiência atual com o currículo vigente para contemplar a alteração das súmulas e dos programas das disciplinas. A partir dessa avaliação, o Fórum Ampliado da Comgrad–Psicologia identificou a necessidade de uma atividade de formação para professores(as), técnicos(as) e estudantes, visando ao estudo das Diretrizes e das possibilidades de realizar a alteração curricular.

Assim, a Comgrad–Psicologia organizou o Seminário de Extensão “1 Currículo – Muitos Corpos”<sup>23</sup>, realizado no período de 25 a 27 de setembro, que ofereceu um espaço de informação, formação e diálogo com estudantes, professores(as) e técnicos(as) do curso de Psicologia sobre os temas relações étnico-raciais, direitos humanos, educação ambiental e políticas de inclusão. Os(as) professores(as) foram orientados(as) a organizar o cronograma dos planos de ensino de suas disciplinas neste período conforme a programação do seminário, assegurando seu comparecimento nas atividades planejadas com as turmas sob sua coordenação nos respectivos turnos. A organização do seminário foi realizada a partir de contribuições junto aos seguintes Grupos de Trabalho da Universidade: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos da UFRGS (NEAB), o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR),

---

<sup>22</sup> “Estudo das desigualdades étnico-raciais e de gênero, diversidade cultural, violência e exclusão social, consequências do bullying, preconceito e discriminação no contexto escolar, institucional e social.” (UFRGS, 2019a, “Súmula”).

<sup>23</sup> Registro 35232 em relatório de atividade de extensão.

a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF), o Grupo de Acolhimento do Estudante Indígena da UFRGS (GAIN) e os docentes da Faculdade de Educação com experiência relacionada aos temas abordados.

A discussão das diretrizes curriculares em análise, da política de ações afirmativas da Universidade e dos relatos de experiências de estudantes negros(as) e indígenas e de professores(as) qualificou o processo de análise e a discussão coletiva, criando as condições para efetivar a alteração curricular com uma rede de relações institucionais da Universidade. O debate realizado no seminário apontou a importância de se priorizar a oferta de uma disciplina obrigatória no âmbito do estudo das relações étnico-raciais e a respectiva definição de temas a serem articulados com as demais disciplinas, bem como de se transversalizarem os conteúdos de direitos humanos e educação ambiental com os diferentes campos do conhecimento do currículo de Psicologia.

Na continuidade das ações, no primeiro semestre de 2018, a Comgrad-Psicologia apresentou, no Fórum Ampliado, a estratégia de criação de um Grupo de Trabalho (GT) para sistematizar uma proposta de alteração curricular a ser implementada em 2019 considerando os seguintes objetivos: formular súmula e programa de disciplina obrigatória de Educação em Relações Étnico-Raciais; realizar análise de conteúdos transversais em Psicologia, Educação e Relações Étnico-Raciais nas disciplinas do curso; realizar análise de oferta de disciplina e/ou conteúdos transversais em direitos humanos e em educação ambiental nas disciplinas do curso. O Fórum Ampliado aprovou essa estratégia e definiu a participação dos seguintes representantes para compor o Grupo de Trabalho<sup>24</sup>, coordenado pela Comissão de Graduação de Psicologia: Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade (PSIO1), Departamento de Psicologia Social e Institucional (PSIO2) e Departamento de

---

<sup>24</sup> Prof.<sup>a</sup> Gislei Lazzarotto (Coordenadora Substituta da Comgrad-Psicologia e coordenadora do GT), técnica Cristina Schünemann e monitora do Programa de Apoio à Graduação Vitória López (Comissão de Graduação de Psicologia); prof. Adolfo Pizzinato e prof.<sup>a</sup> Rita de Cássia Sobreira Lopes (PSIO1); prof.<sup>a</sup> Paula Sandrine Machado e prof.<sup>a</sup> Raquel da Silva Silveira (PSIO2); prof.<sup>a</sup> Sandra Torossian e prof.<sup>a</sup> Vera Pasini (PSIO3); técnico Marcus Vinícius de Freitas Rosa (CIPAS); psicóloga Camila Noguez e psicólogo Gianluca Augusto de Oliveira (CAP); representante discente Rafael Godois Saldanha; e grupo de estudantes de graduação e pós-graduação do Coletivo Psicopreta: Milene Amaral, Andressa Moraes, Liziane Guedes, Thiago Rodrigues e Rafael Barcelos.

Psicanálise e Psicopatologia (PSIO3); Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde (CIPAS); Clínica de Atendimento Psicológico; Diretório Acadêmico da Psicologia; e grupo de estudantes Coletivo Psicopreta. Também foi definido nesse fórum e aprovado em reunião da Comissão de Graduação que a proposta elaborada pelo GT seria apresentada em plenária consultiva com participação da comunidade do curso de Psicologia antes de ser encaminhada para o Conselho da Unidade e para a Câmara de Graduação, espaços deliberativos em relação à alteração curricular.

O Grupo de Trabalho promoveu reuniões quinzenais entre junho e novembro de 2018, elaborando uma proposta de súmula e programa da disciplina obrigatória em Relações Étnico-Raciais e Psicologia, bem como realizou indicações de alterações de ementas para contemplar conteúdos transversais de relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental. A proposta da nova disciplina foi elaborada a partir de documento apresentado pelo grupo de estudantes Coletivo Psicopreta e do programa existente em disciplina eletiva que já era oferecida (“Estudos em Psicologia III”). No que se refere à alteração de súmulas, programas e conteúdos transversais a respeito de relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental, o GT contribuiu indicando disciplinas para análise dos(as) professores(as) responsáveis nos coletivos de discussões de seus respectivos departamentos, considerando que essas alterações contemplassem conteúdos no âmbito dos cinco campos de atuação que o Projeto Pedagógico do Curso prevê: avaliação psicológica, clínica, instituições, pesquisa e políticas públicas. Também foram realizadas consultas ao GAIN, com a participação de estudantes indígenas, e à professora Gladis Kaercher, da Faculdade de Educação, participante da comissão de reforma curricular do curso de Pedagogia.

A disciplina obrigatória “Relações Étnico-Raciais e Psicologia” foi elaborada em articulação com conteúdos transversais, já que tanto as Diretrizes como a produção de conhecimento em Psicologia e a experiência profissional têm demonstrado a relevante demanda pela psicologia de questões educacionais, comportamentais, de sofrimento psíquico e de saúde coletiva relacionadas aos modos de constituir as relações étnico-raciais na sociedade brasileira (Bento, Silveira, & Nogueira, 2014; Martins, Santos, & Colosso, 2013). Foram alteradas dez súmulas de disciplinas, conforme consta na Resolução 02 da Comissão de Gradua-

ção (UFRGS, Instituto de Psicologia, 2019), referentes a três campos de atuação (clínica, instituições e políticas públicas) dos cinco que o Projeto Pedagógico do Curso estabelece. Nos demais campos, os(as) responsáveis pelas disciplinas ofertadas planejaram a atualização de programas de disciplinas.

Além disso, a necessidade de o conteúdo da disciplina “Relações Étnico-Raciais e Psicologia” ser desenvolvido em uma perspectiva de pluralidade conceitual, princípio que orienta o Projeto Pedagógico do Curso, sustentou a opção pedagógica da oferta da disciplina pela Comissão de Graduação com participação de professores(as) dos três departamentos do curso de Psicologia, desenvolvendo diferentes perspectivas teóricas e metodológicas no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, da Psicologia Social e Institucional e da Psicanálise e da Psicopatologia. Os estudos realizados no âmbito da produção de conhecimento em Psicologia apontam a concentração de pesquisas e metodologias de intervenção na área da Psicologia Social, afirmando a necessidade de estratégias de formação que propiciem o diálogo epistemológico e ampliem as bases teóricas e metodológicas em Psicologia e Relações Étnico-Raciais (Sacco, Couto, & Koller, 2016).

O aceite dos departamentos envolvidos nessa proposta para compor coletivamente a oferta da disciplina afirmou a importância de tratarmos desse conteúdo com uma metodologia dialógica. Assim, essa atividade de ensino buscará analisar tanto as concepções de etnia e raça e os efeitos das relações étnico-raciais nas relações sociais do contexto brasileiro, abordando os aspectos legislativos que fundamentam a política pública educacional, como as possibilidades de conhecer diferentes formas de produção de conhecimento — em experiências de pesquisa e extensão — que a Psicologia oferece, formação que prosseguirá ao longo do curso com os conteúdos transversais nas demais disciplinas. Nessa perspectiva, foi indicada a oferta da nova disciplina no primeiro ano do curso de Psicologia com a seguinte súmula:

Estudo das relações étnico-raciais e seus efeitos nos modos de vida das pessoas. Analisa os impactos do racismo na população brasileira, considerando os conceitos de branquitude, branqueamento, produção de privilégios, injúria racial e as práticas profissionais neste contexto. Discute os movimentos negros e indígenas e suas conquistas jurídicas no Brasil. Arti-

cula atividades de produção de conhecimento e extensão em prática dialógica com movimentos sociais e comunidades. (UFRGS, 2019c, “Súmula”).

A partir dessas elaborações, o GT encaminhou a proposta de alteração curricular para análise e aprovação na Comissão de Graduação do curso de Psicologia em outubro de 2018. A Comgrad–Psicologia analisou a proposta e os procedimentos pedagógicos e administrativos necessários para viabilizar a alteração curricular; realizou reuniões com a Câmara de Graduação para elucidar dúvidas; acompanhou o processo de debate, compreensão e afirmação da proposta de alteração curricular junto aos departamentos; e organizou com o GT a plenária consultiva junto à comunidade do curso de Psicologia.

As mudanças realizadas no currículo a partir dessa alteração possibilitaram também sistematizar outras avaliações em andamento relativas às formas de integração entre disciplinas no início do curso, ao acolhimento e acompanhamento de estudantes ingressantes, considerando as mudanças nas formas de ingresso com estudantes cotistas, e à realização de atividades de extensão em ações transversais com o ensino. A análise do processo pedagógico justificou a criação de um projeto que contemplasse atividades de acolhimento e ações entre disciplinas, serviços e projetos da Unidade e da Universidade, o qual foi denominado “Projeto 3A – Acolher Calouros, Acompanhar Percursos e Aproximar Egressos”, coordenado pela Comissão de Graduação de Psicologia, com participação de professores(as) e técnicos(as) colaboradores(as). Nesse sentido, percebemos que a alteração curricular, embora direcionada para determinados objetivos, abriu a possibilidade para outras questões que também aguardavam espaço de análise e discussão, uma demanda premente no exercício das comissões de graduações para ser debatida com a comunidade acadêmica quanto à criação de dispositivos que assegurem esse trabalho curricular coletivo e processual.

A Plenária Consultiva realizada em 27 de novembro com estudantes, professores(as) e técnicos(as) do Instituto de Psicologia foi favorável à alteração curricular sistematizada e apresentada pelo GT, bem como à análise complementar realizada pela Comissão de Graduação sobre adequação da grade curricular e oferta da nova disciplina na segunda etapa do curso. A aprovação na reunião do Conselho do Instituto de

Psicologia ocorreu em 20 de março de 2019 e o processo de alteração curricular foi, então, encaminhado à Câmara de Graduação da Universidade. No segundo semestre de 2019, pela primeira vez foi ofertada a disciplina obrigatória “Relações Étnico-Raciais e Psicologia” (PSI99014) para a turma da segunda etapa diurna do curso de Psicologia da UFRGS.

Destacamos que algumas súmulas passaram pela alteração no respectivo departamento de origem, mas, como eram disciplinas compartilhadas com outros cursos, foram avaliadas pelos demais órgãos envolvidos para serem encaminhadas em resolução e alteração específica. Nesse movimento, a alteração curricular do curso de Psicologia poderá gerar análises a respeito da atualização e da formulação de conteúdos das Diretrizes Curriculares em diálogo com outros currículos, compondo possíveis ações interdisciplinares. Também tivemos desdobramentos em relação às demandas de o currículo ser contemplado no âmbito da Psicologia e o trabalho com Pessoas com Deficiência, conteúdo abordado em atividades de formação nesse processo, mas ainda em elaboração quanto às formas de constituir a estratégia pedagógica curricular, compondo as metas na continuidade das ações da Comissão de Graduação.

As discussões e elaborações realizadas no período de 2017 a 2019 indicam a continuidade dessa atualização curricular à medida que compõem um processo educativo que não se restringe aos conteúdos, súmulas e disciplinas. Assim, foram previstas ações de acompanhamento e avaliação pela Comissão de Graduação, pelo Núcleo Docente Estruturante e pelo Núcleo de Avaliação da Unidade, que devem qualificar a alteração curricular realizada. Essa ação está articulada ao conjunto de ações institucionais da Universidade, reconhecendo a contribuição que a formação em Psicologia tem no processo educativo que visa ao reconhecimento e à valorização das diferenças e das diversidades em uma perspectiva socioambiental sustentável que promova o cuidado da vida com equidade social, étnica, racial e de gênero, respeitando os direitos humanos e afirmando a democracia em nossa sociedade, conforme destacam as Diretrizes Curriculares que orientaram o percurso deste trabalho.

## Um Dia

A sensação de atraso vivida como um limite diante do significado e da importância da demanda apresentada tornou-se afirmação do sentido do tempo que move nosso trabalho docente e técnico em uma universidade pública. Não tínhamos o que fazer com um tempo encarnado em dores e destruições da vida da população negra e indígena nas terras brasileiras, mas, se o atraso nos tomou com tamanha intensidade, foi exatamente para assinalar nossa função no presente: a responsabilidade da Comissão de Graduação de assumir a demanda e assegurar as condições para atualizar o currículo, conforme as Diretrizes Curriculares determinam e a experiência acadêmica convoca. Diante do tamanho dos séculos de atraso, muito ainda há para ser feito. As escritas sobre esse contexto urge, pois é necessário dar forma e lugar para uma narrativa antirracista realizada pelas pessoas brancas que ocupam a maioria dos lugares docentes da universidade, afirmando uma posição conceitual, metodológica e ética em relação à demanda étnico-racial da vida brasileira. Este artigo foi escrito em 2019, quando, nos departamentos de Psicologia, temos uma professora negra, entre mais de quarenta professores(as) brancos(as). Hoje temos uma disciplina, um dia da grade curricular ocupado pela busca de um horizonte com psicólogos(as) que trabalhem com os efeitos do racismo estrutural da sociedade brasileira na saúde mental, criem processos educativos antirracistas e contribuam para aprendermos a potencialidade dos saberes da negritude e das tantas etnias que nos constituem. Uma disciplina é pouco, um dia também.

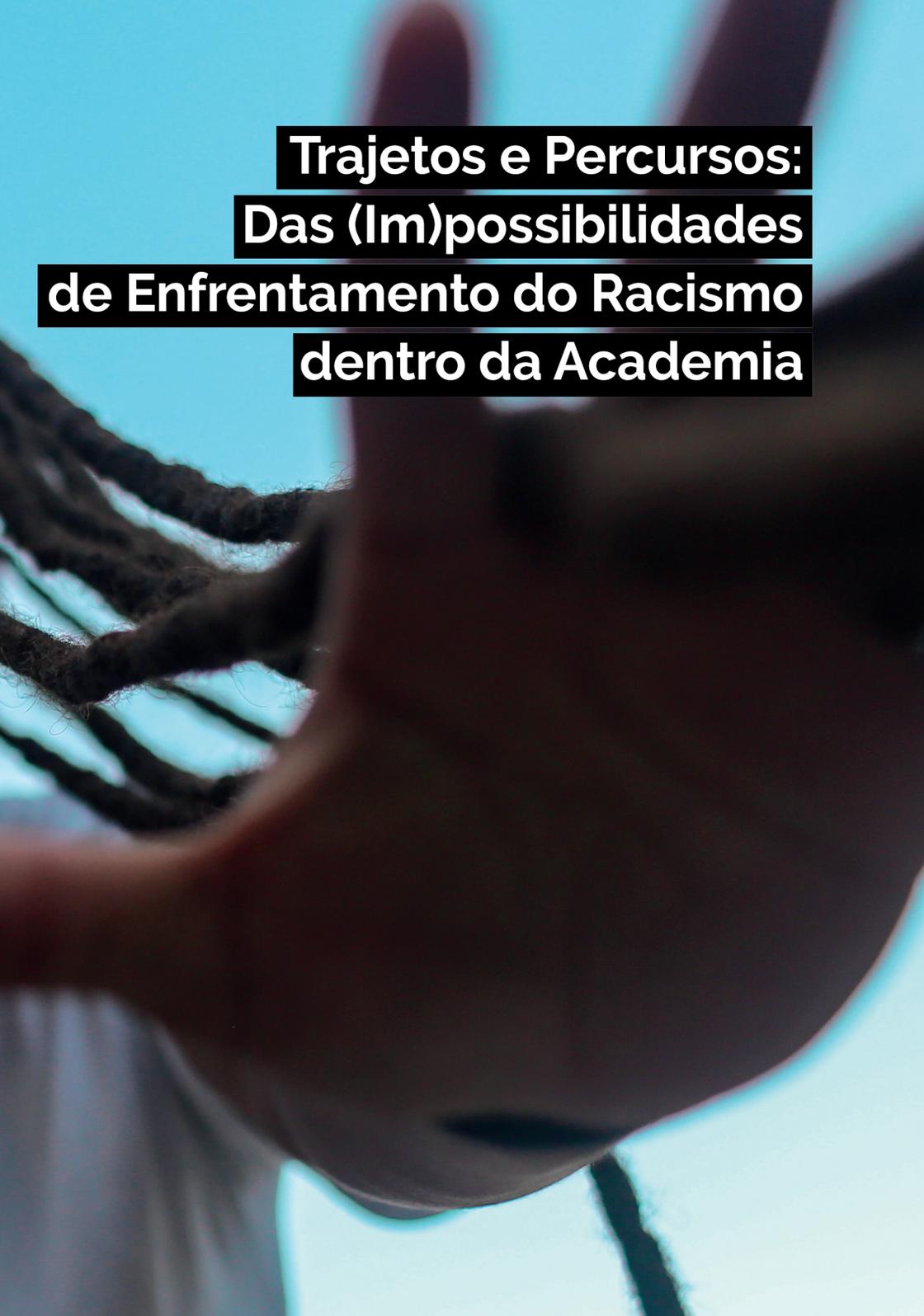
## Referências

- Andrade, G. (2019). *Universidade e dores acadêmicas: Modos de cuidar do conhecer?* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br>
- Barcellos, J. (2016). *Formação em psicologia e a educação das relações raciais: Um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e região metropolitana* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br>
- Bento, M. A. S. (2014). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (6ª ed., pp. 25-58). Petrópolis: Vozes.

- Bento, M. A. S., Silveira, M. J., & Nogueira, S. G. (2014). *Identidade, branquitude e negritude: Contribuições para a Psicologia Social no Brasil: Novos ensaios, relatos de experiência e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. (2003). *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2008). *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2004a). *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2004b). *Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Conselho Federal de Psicologia. (2017). *Relações raciais: Referências técnicas para atuação de psicólogas/os*. Brasília: Autor.
- Martins, E., Santos, A. O., & Colosso, M. (2013). Relações étnico-raciais e psicologia: Publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 118-133.
- Sacco, A. M., Couto, M. C. P. P., & Koller, S. H. (2016). Revisão sistemática de estudos da psicologia brasileira sobre preconceito racial. *Temas em Psicologia*, 24(1), 233-250.
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2014). *PSI02620*. Recuperado de [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=342](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=342)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2019a). *PSI01025*. Recuperado de [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=342](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=342)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2019b). *PSI02020*. Recuperado de [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=342](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=342)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2019c). *PSI99014*. Recuperado de [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=342](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=342)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Comissão de Graduação. (2019). *Resolução 02/2019, de 20 de março de 2019*. Porto Alegre: Autora.







**Trajetos e Percursos:  
Das (Im)possibilidades  
de Enfrentamento do Racismo  
dentro da Academia**

*Minha doce vingança*

*Não é ficar em moitas ou esquinas*

*Na noite irmã de cor,*

*De tocaia:*

*Já nossas táticas e emboscadas*

*Bastante abocanharam.*

*Minha doce vingança*

*Não é esperar em lâmina*

*- as nossas lanças já tanto rasgaram.*

*Minha doce vingança*

*É minha negritude*

*E são estas palavras*

*Ponteagudas.*

*(Oliveira Silveira, Roteiro dos Tantãs)*

# 7

## **Trajetos e Percursos: Das (Im)possibilidades de Enfrentamento do Racismo dentro da Academia**

*Alisson Ferreira Batista*

Apresento neste trabalho como questão central a experiência de uma pessoa negra em um mundo branco. Neste caso, a “pessoa negra” diz respeito a mim e quando escrevo “mundo branco” quero me referir à universidade. Poderia me referir a qualquer pessoa negra e a qualquer instituição no Brasil, porém opto por partir da minha trajetória pessoal dentro da academia como base para as provocações deste trabalho, observando que meu processo individual pode ser redimensionado na esfera coletiva, uma vez que o racismo, embora atinja o sujeito, é um modo de organização social. Obviamente, não estou afirmando que todas as pessoas negras que ingressarão na universidade terão as mesmas experiências; ainda assim, quero trazer uma forma possível de encarar essa realidade.

Este trabalho fará um percurso para mostrar um entendimento sobre o que é racismo, bem como algumas de suas dinâmicas e especificidades no contexto brasileiro e suas repercussões. Posteriormente será evidenciado o contexto acadêmico e universitário e a produção de conhecimento e, por fim, algumas experiências pessoais serão articuladas com dimensões teóricas.

## Afinal, o que é Racismo?

É fundamental, ao falarmos de racismo, pontuarmos o que compreendemos por racismo. Sendo assim, para o entendimento dos argumentos que estão por vir, é imprescindível que esteja explícito como se dá o entendimento do que vem a ser “racismo” sob o prisma deste trabalho. Kabengele Munanga (2004), professor da USP, nos dá subsídios consistentes para nos ajudar a compreender o racismo. Munanga afirma que no século XIX se somavam ao critério de cor outros elementos, como o fator biológico. Formato do crânio e ângulo facial são alguns exemplos. Porém, em 1912, o antropólogo Franz Boas mostrou que tais características dependiam mais de fatores do meio ambiente do que propriamente de fatores raciais. Já no século XX, devido aos avanços na área da Genética Humana, foi possível descobrir determinantes químicos no sangue, nomeados pelos geneticistas “marcadores genéticos”. A partir dos critérios apresentados, de acordo com Munanga, foram originadas dezenas de classificações raciais. Todavia, compreender a humanidade através de critérios raciais por um prisma da ciência biológica é inócuo. O próprio discurso hegemônico dentro das produções científicas descarta a noção de raça quando falamos de seres humanos. Cabe ressaltar que não se está afirmando a não existência de diferença genética entre grupos humanos, mas que as diferenças genéticas existentes não são suficientes para classificar humanos em raças.

Um ponto chave nesse processo diz respeito não à relação entre o racismo e a ciência, mas sim ao discurso edificado a partir dessa relação. Munanga (2004) atribui aos naturalistas, mesmo que eles não tenham subsídios factualmente científicos, uma classificação hierarquizada das ditas raças humanas, a raciologia, a qual estaria associada aos traços biológicos, aos valores morais e às qualidades psicológicas, intelectuais e culturais. Ficam a cargo da raça branca os atributos superiores; por conseguinte, para as raças negras e amarelas, foram atribuídos valores inferiores.

Entretanto, isso não significa afirmar que o racismo está apenas na ordem do discurso, e sim que, antes de mais nada, é um fenômeno histórico que incide diretamente na organização social. Por isso, usaremos a perspectiva apontada pelo autor cubano Carlos Moore (2012), na

qual a concepção de racismo aparece como um fenômeno que estrutura a sociedade e não apenas como um mero sentimento que um indivíduo sente por outro. Para o autor, o racismo tem dinâmicas próprias, em que um grupo detém os principais recursos (concretos e simbólicos) perante outro grupo.

Nas sociedades atuais, os recursos vitais se definem em grande medida em termos de acesso: à educação, aos serviços públicos, aos serviços sociais, ao poder político, ao capital de financiamento, às oportunidades de emprego, às estruturas de lazer e até ao direito de ser tratado equitativamente pelos tribunais de justiça e pelas forças incumbidas da manutenção de paz. O racismo veda o acesso a tudo isso, limitando para alguns, segundo seu fenótipo, as vantagens, os benefícios e as liberdades que a sociedade outorga livremente a outros, também em função do seu fenótipo.

A função básica do racismo é blindar os privilégios do segmento hegemônico da sociedade, cuja dominância se expressa por meio de um *continuum* de características fenotípicas, ao mesmo tempo que fragiliza, fraciona e torna impotente o segmento subalternizado. A estigmatização da diferença com o fim de “tirar proveito” (privilégios, vantagens, direitos) da situação assim criada é o próprio fundamento do racismo. Esse nunca poderia separar-se do conjunto dos processos sistêmicos que ele regula e sobre os quais preside tanto em nível nacional quanto internacional (Moore, 2012).

Por óbvio, não pretendo esgotar essa discussão. Todavia, entendo o racismo como um fenômeno que age nas mais diversas esferas da sociedade. Com base nesses apontamentos, é possível observar um quadro quase monocromático (branco) das principais posições de poder, revelado nos mais diversos contextos, como no Judiciário, nos cargos políticos, no corpo médico e nas posições de professores universitários, apenas para citar alguns exemplos. Dessa forma, pretendo reposicionar o local onde o racismo é geralmente colocado no senso comum: Desloco-o da posição de um fenômeno que se limita a uma “forma de preconceito” para levá-lo ao lugar onde os preconceitos são uma consequência do racismo.

## Algumas Dinâmicas do Racismo

Muitos são os processos que incidem na forma como as pessoas negras vivem nesse mundo branco. Quando falamos especificamente do Brasil, um dos fatos mais influentes nessa dinâmica é a política de Estado de branqueamento na população brasileira. Na obra “Onda Negra, Medo Branco” (1987), Celia Marinho de Azevedo aponta importantes constatações sobre os processos imigratórios no Brasil. Com o fim do período escravocrata, havia um cenário populacional majoritariamente não branco. A elite branca brasileira, com temor desse quadro, promoveu um voraz processo imigratório. Quase 4 milhões de imigrantes europeus chegaram a terras tupiniquins em um período de três décadas, número similar ao de negros escravizados que haviam sido trazidos em quase três séculos.

O Brasil, sociedade colonizada como é, ancorou durante muito tempo as dimensões de modelos sociais em outras sociedades. No que tange às perspectivas de relações raciais, os Estados Unidos sempre foram um balizador. Antônio Guimarães (1999, p. 27) afirma: “O campo de pesquisa científica conhecido como ‘relações raciais’ é de inspiração norte-americana.” Contudo, basear-se em um modelo de sociedade tão distinto da realidade brasileira acabou gerando algumas incongruências.

Tal modelo, elevado a arquétipo, acabou por esconder antes que revelar, negar mais que afirmar, a existência das “raças” no Brasil. De fato, o modelo norte-americano exibia um padrão de relações violento, conflitivo e segregacionista, vulgarmente conhecido como “Jim Crow”, sancionado por regras precisas de filiação grupal, baseadas em arrazoados biológicos que definiam as “raças”. O modelo brasileiro, ao contrário, mostrava uma refinada etiqueta de distanciamento social e uma diferenciação aguda de *status* e de possibilidades econômicas convivendo com equidade jurídica e indiferenciação formal; um sistema muito complexo e ambíguo de diferenciação racial, baseado principalmente em diferenças fenotípicas e cristalizado em um vocabulário cromático (Guimarães, 1999).

Para Guimarães, tal modelo “tratava-se, porém, de uma tendência mundial” (Guimarães, 1999, p. 27). Em virtude da manutenção de legislações segregacionistas do ponto de vista racial, como o “Jim Crow” nos

EUA e o “Apartheid” na África do Sul, pós-Segunda Guerra Mundial, houve uma priorização da agenda mundial de combate ao racismo nessas duas situações. Nessa direção, os movimentos de combate ao racismo tiveram em seu foco dois grandes objetivos: refutar as falácias que justificavam cientificamente as noções de raça e evidenciar as consequências não humanas do racismo. Esse contexto de combate antirracista para países com legislações segregacionistas foi muito conveniente para a elite branca brasileira, pois estava galgado em uma lógica que afirmava diferenças insuperáveis entre os seres humanos. Consequentemente, tornava o sistema assimilacionista racista brasileiro menos perceptível, algo que na contemporaneidade ganhou o nome de “racismo velado”. Portanto, é dessa forma que o racismo se sustenta no Brasil, em cima de uma contradição, pois, mesmo que em termos legais sejam garantidos direitos básicos, há uma realidade social que impede a maioria da população negra de acessar esses direitos.

### **Instituição, Universidade e Cotas**

A partir da perspectiva apontada neste trabalho, afirmar que uma instituição é racista não significa depositar nela todo o peso de séculos de processos raciais, tampouco acusá-la de uma intenção *a priori* de reproduzir o racismo, mas sim afirmar que existem evidências sobre as dinâmicas raciais que a atravessam e que operam na manutenção do racismo. Nesse sentido, podemos apontar o racismo institucional com uma ferramenta que, segundo López (2012, p. 127):

Atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades.

As universidades são instituições que não escapam desse processo. Podemos analisar o fato de que apenas promover o ingresso de estudantes negros nas universidades não é o suficiente, principalmente se o espaço acadêmico não se mobilizar para se adequar às necessidades desse novo público. Utilizando como exemplo a Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, em cursos que têm ingressos em dois semestres, como a graduação em Ciências Jurídicas e Sociais, observamos que as turmas são formadas a partir das notas alcançadas na prova do vestibular, em ordem decrescente. Esse critério define a turma que entra no primeiro semestre e a que entra no segundo. Via de regra, o grupo de estudantes formado no segundo semestre é quase em sua totalidade constituído de estudantes cotistas (tanto de cotas raciais quanto de escola pública). Esse fato gera uma demarcação muito específica: “A turma dos cotistas”, o que pode contribuir para uma expectativa pré-concebida dos professores para esses acadêmicos. No intuito de alterar essa situação, os movimentos e coletivos negros existentes na Universidade pautam que o processo aconteça de forma diluída, mesclando alunos cotistas tanto na primeira quanto na segunda turma. O Coletivo Negração, formado em sua maioria por universitários negros, majoritariamente cotistas, em repúdio a essa circunstância, manifestou-se nas redes sociais:

O racismo institucional está, de fato, instituído na Universidade e está expresso em inúmeras medidas, como por exemplo, no ingresso de um número significativo de estudantes cotistas no segundo semestre. Esta regra segrega, expõe e prejudica estudantes negros e negras ingressantes da reserva de vagas. Segrega a medida em que as turmas das primeiras disciplinas dos cursos, que são oferecidas no segundo semestre, conta com um contingente expressivo de estudantes negros em sala de aula. Prejudica a medida em que o tratamento de professores, técnicos administrativos e colegas em relação aos cotistas é diferenciado e muitas vezes de cunho discriminatório. A restrição dos espaços de integração e confraternização dos estudantes, também mostra-se como uma medida segregacionista, os espaços da Universidade são para ser utilizados, toda e qualquer manifestação de história e cultura afro-brasileira não deve ser tolhida e sim incentivada pela instituição. A resolução 19/2011, implementada sem nenhuma discussão com a comunidade acadêmica ataca diretamente estudantes trabalhadores, que em geral são cotistas, muitos deles pobres, negros e mães. (Coletivo Negração, 2014, parágrafo 2).

O racismo se faz presente também na ausência. Nossos currículos são formados a partir de escolhas: Opta-se pelo que será dito e o que não será dito. Jéssyca Barcellos (2016) evidencia isso em seu trabalho de conclusão de curso, no qual analisa os currículos de instituições de ensino superior em Porto Alegre e Região Metropolitana regularmente cadastradas no

e-MEC. De acordo com Barcellos, dos dezoito cursos de graduação em Psicologia observados, apenas seis cursos apresentavam disciplinas que previam trabalhar questões raciais, sendo que apenas um dos cursos (CESUCA – Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha) tinha como obrigatória a disciplina “Psicologia Comunitária”.

Evidencia-se assim que pouco ou nada se reflete sobre racismo na formação de um psicólogo dentro das instituições de ensino. Essa situação tem forte repercussão na vida daquele sujeito negro que, ao buscar um profissional psicólogo para tratar de suas questões, incluindo o racismo, não encontrará devido suporte.

É explícito que a formação pouco qualificada dos profissionais da Psicologia acerca das questões raciais é uma realidade. Jurandir Freire Costa (1983) é preciso ao fazer um questionamento sobre a psicanálise, mas que serve para a Psicologia como um todo:

A violência racista pode submeter o sujeito negro a uma situação cuja desumanidade nos desarma e deixa perplexos. Seria difícil encontrar o adjetivo adequado para nomear esta odiosa forma de opressão. Mais difícil ainda, talvez, é entender a flácida omissão com que a teoria psicanalítica tratou até então, este assunto. Pensar que a psicanálise brasileira, para falar do que nos compete, conviveu tanto tempo com esses “crimes de paz”, adotando uma atitude cúmplice ou complacente ou, no melhor dos casos, indiferente, deve conduzir-nos a uma outra questão: Que psicanálise é esta? Que psicanalistas somos nós? (Costa, 1983, p. 16).

## **Não Dito e o Dito**

Caminhar em uma lógica antirracista não é uma tarefa fácil, e nem existe prescrição para isso, contudo, há alguns caminhos possíveis: Falar sobre o racismo! Aí está um dos primeiros passos para avançarmos. Mesmo com algumas medidas por parte do Estado, como a Política Pública de Saúde Integral da Saúde da População Negra, de 2007, a Lei 10.639, de 2003, e a Resolução do Conselho Federal de Psicologia, de 2002, na prática, nem indivíduos, nem famílias, nem instituições, nem o Estado, ninguém se autoriza a falar sobre o racismo, e muitos são os fatores que incidem nesse comportamento. Enquanto sociedade, se não conseguirmos elaborar os processos pelos quais passamos, jamais

vamos superar algumas barreiras. A relação que a Alemanha estabelece com sua história nos permite a análise:

Em Frankfurt, na Alemanha, funcionários deslocam uma bomba da Segunda Guerra com 150 kg de explosivos que estava enterrada há mais de seis décadas. A foto da cena que circulou pelo mundo no último dia 19 de maio não é incomum naquele país. Estima-se que entre 10 e 15% das bombas lançadas pelos aliados ainda não explodiram. Esse arsenal continua enterrado e, todo o ano, de uma a duas bombas explodem em solo alemão. Especialistas avaliam que o país viverá com esse risco por quase um século. ... Metaforicamente, as “bombas” enterradas são as “feridas” abertas ao longo da história, mal curadas e que voltam a provocar dores e polêmicas, o “risco de explosão”, quando vêm à tona por algum motivo, como em “escavações” do passado. Segundo a pesquisadora, lidar com esse tipo de passado é um processo longo, exige a participação de toda a sociedade e as universidades desempenham nesse contexto o papel de protetoras da memória cultural – aquela de caráter perene, construída pelo coletivo ao longo do tempo, transmitida entre as gerações e que evita, por exemplo, que o homem tenha que reinventar a roda todo dia. (Assmann, 2013, p. 6).

No caso da Alemanha, é comum encontrar referências de um dos processos mais perversos na história da humanidade, o Nazismo. A razão se dá em uma lógica de que não é deixando de falar do passado que se garantirá um futuro melhor. Existem museus dedicados a esse fato, bem como instituições voltadas a manter viva a memória da sociedade alemã e mundial. Seguindo nesse mesmo raciocínio, no Brasil existe uma similaridade em relação à ditadura militar, que conta com um forte apoio por parte do Estado. Esse movimento até ganhou um jargão muito conhecido: “Lembrar para não esquecer jamais.” Além da existência de um portal (“Memórias da Ditadura”<sup>25</sup>), no qual estão disponíveis informações, matérias e entrevistas com torturados da ditadura, há debates sobre o tema nas universidades, e é muito comum ver espaços dedicados a abordar o impacto causado pelo período da ditadura militar. Os alemães conseguem falar sobre o nazismo, os brasileiros falam sobre a ditadura. Qual a razão para não se falar sobre o racismo? A partir desse questionamento, podemos dizer que o racismo entra na ordem do não dito, pois, embora esse conceito seja cunhado pela psicanálise e utilizado princi-

---

<sup>25</sup> Link: [memoriasdaditadura.org.br](http://memoriasdaditadura.org.br)

palmente para pensar relações familiares, é possível traçar um paralelo dele quando pensamos em nós, psicólogos, por exemplo. Segundo Rosa:

A questão sobre o que se deve transmitir dos acontecimentos vai além das dificuldades de cada família, levando a questionar o próprio modo de conduzir a questão da transmissão de uma história. Julien (1997a) discute a solução dada às crianças do nazismo que, tanto filhos de judeus como de alemães são mantidos longe da história de seus pais; assim como os franceses os omitiram de sua história a participação no movimento nazista. Afinal, o que é mais traumático — o dito ou o não-dito? É possível desfazer-se do passado penoso para caminhar rumo ao futuro? Que futuro subsistiria, quando o passado que o constitui é eliminado? (Rosa, 2001, p. 4).

Benghozi e Feres-Carneiro (2001) compreendem a fratria a partir de um prisma psicanalítico de vínculo, ou seja, todos os laços psíquicos de filiação, laço real, consanguíneo, ou de afiliação, que abarca qualquer ligação de pertença a um grupo, uma comunidade ou uma instituição. Compreendendo-nos como uma fratria, psicólogos, ao se omitirem diante do racismo, ajudam, no mínimo, a perpetuar suas estruturas vigentes. O mesmo vale para qualquer grupo, setor, entidade, etc. É importante salientar que existem certas vantagens para a população branca nessa omissão. Conforme aponta Maria Aparecida Bento (2002, p. 2):

A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso. Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: No final das contas, são interesses econômicos em jogo.

Psicólogos, acadêmicos ou brasileiros, não importa a qual “fratria” pertencamos, o não falar sobre racismo exerce um papel crucial nas dinâmicas sociais brasileiras, diferentemente da sociedade alemã, em que há uma espécie de “vergonha” de seu passado — causada pelo não esquecimento do trauma nazista —, que permite que a própria relação

com o nazismo seja melhor trabalhada, diminuindo a reincidência desse fato no presente. No Brasil, o “não dito” sobre o racismo colabora para que a todo instante esse fenômeno se atualize no presente, tornando ainda mais árduo exorcizar esse fantasma. Calar-se diante do período escravocrata e de suas consequências permite que esse passado ainda permaneça vivo e exerça uma função de manutenção de privilégios da população branca que, como apontou Maria Aparecida Bento (2002), é herança da escravidão.

O saber que vem se constituindo dentro das universidades carrega vícios acadêmicos que se caracterizam por um culto aos cânones do saber europeu. Não dizer sobre o racismo e o negro implica destacar os saberes brancos/europeus. Assim como os indivíduos de matriz africana “batem cabeça” nos seus congás<sup>26</sup>, a comunidade acadêmica “bate cabeça” em suas salas e grupos de pesquisa. Sueli Carneiro (2005) traz uma importante análise sobre as universidades brasileiras:

Na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio, cuja discussão aprofundaremos posteriormente, se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro. Via de regra a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas utilizadas onde, via de regra, figuram autores negros não-brasileiros, ou no fato de quão poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional. (Carneiro, 2005, p. 60).

## Das (Im)possibilidades

Baseado na perspectiva de Walter Dignolo (2008), este trabalho traz o conceito de *desobediência epistêmica* como uma possibilidade de romper com determinadas lógicas racistas presentes no mundo acadêmico. De início o autor adverte:

---

<sup>26</sup> Na Umbanda, “bater cabeça” significa respeito pelos orixás, guias e entidades, que são representados pelo congá.

Creio que ficará claro para leitores razoáveis que afirmar a co-existência do conceito descolonial não será tomado como “deslegitimar as ideias críticas europeias ou as ideias pós-coloniais fundamentadas em Lacan, Foucault e Derrida”. Tenho a impressão de que os intelectuais da pós-modernidade e os com tendências marxistas tomam como ofensa quando o autor mencionado acima, e outros semelhantes, não são venerados como os religiosos o fazem com os textos sagrados. Eis exatamente por que estou argumentando aqui a favor da opção descolonial como desobediência epistêmica (Mignolo, 2008, pp. 288-289).

Ao propor um caminho em que se opte por outros autores — fora do consagrado círculo eurocêntrico —, não se está afirmando que a obra dos respectivos pensadores é descartável ou desprezível, mas fazendo uma opção, na ótica deste trabalho, política. Citando Mignolo, quero dizer que: “Não, não estou falando de ‘política de identidade’, mas de ‘identidade em política.’” (Mignolo, 2008, p. 289). Ao evidenciar essa contraposição de “política de identidade” e “identidade em política”, é possível abrir as cortinas da neutralidade/universalidade da qual determinados conceitos gozam, como a ciência, a filosofia, o cristianismo, o socialismo, o capitalismo, o liberalismo, o marxismo, etc.

## **Desobedecendo à Epistemologia**

Neste momento do trabalho, busco sobreviver ao epistemicídio, pois tento articular experiências vivenciadas dentro da universidade com algumas perspectivas teóricas, colocando a desobediência epistêmica em ato. Entrar em contato com a obra de Frantz Fanon talvez tenha sido uma das experiências mais significativas nesse processo de sobrevivência. Devido a isso, julgo necessário explicitar um pouco daquilo que compreendo de seu pensamento.

Fanon nasceu na Martinica, colônia francesa, vindo de uma família de classe média; aprendeu que era um francês e cresceu com essa ideia. Porém, quando ele foi estudar na França, percebeu que, para os franceses brancos, não era considerado um francês. Então começaram algumas de suas indagações: Qual o critério para ser francês? Do ponto de vista da França, ser francês é universal? Ele chegou à conclusão: Ser francês é ser branco. Chegando à cidade de Lyon, onde teve contato com a esquerda francesa, estudou Psiquiatria. Ao apresentar o trabalho de conclusão

intitulado “Ensaio sobre a alienação do negro” para seu orientador, Fanon teve um retorno extremamente negativo. Em duas semanas, criou outro texto com embasamentos positivistas e, por fim, seu trabalho foi aprovado com distinção. O texto inicialmente rejeitado foi publicado mais tarde com outro título: “Pele Negra, Máscaras Brancas”. Considerando tudo o que já foi colocado neste trabalho, não é de se estranhar que uma universidade tenha rejeitado uma das obras mais significativas no que tange ao racismo. Depois, formado, Fanon foi atuar na Argélia, onde todo o seu pensamento acabou sendo atravessado pela luta de libertação argelina.

Um dos conceitos mais importantes que esse autor traz é o de “alienado colonial”, segundo o qual argumenta que não basta que o indivíduo colonizado tenha noção de sua condição, ele necessita de possibilidades práticas para que consiga a descolonização; ou seja, não basta mudar a visão de mundo, é necessário mudar o mundo. Conforme Fanon, “só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares” (Fanon, 2008). Ele constrói parte de seu pensamento analisando o período iluminista no século XVIII, sendo que, para os pensadores desse período, existe certa dicotomia entre razão e emoção, com a razão ocupando um lugar privilegiado. Fanon também aponta que os iluministas, ao definirem o que seria um humano, definem um todo (a humanidade) a partir de uma parte (a Europa), e é por esse motivo que os europeus são compreendidos como narcisistas. Junto com a razão, dimensões como “Estado”, “tecnologia” e “ciência” também entram no “pacote humanidade”. Segundo Fanon, a questão que permanece sustentando o europeu branco se autodefinindo como modelo de humanidade é: E quem não é branco? É menos humano? Logo, para me humanizar, é necessário me embranquecer.

Tendo como base um pouco do pensamento desse pensador, sustento minha experiência dentro da academia. A seguir, trago elementos teóricos/práticos que subsidiam as análises e estratégias elaboradas para (r)existir dentro desse período de (de)formação acadêmica que vivenciei/vivencio.

## Linguagem

Reafirmo que ter contato com a obra de Frantz Fanon foi um dos acontecimentos de maior transformação no meu período de (de)formação acadêmica. Compreender minimamente a obra desse autor possibilitou, além de ganhos intelectuais, uma nova postura de minha parte perante o mundo. Fanon escreve acerca da experiência de um negro no mundo branco e é nesse sentido que enxergo meu ingresso na universidade, como sendo uma reedição dessa experiência.

Em um de seus principais livros, “Pele Negra, Máscaras Brancas”, a centralidade da discussão abordada diz respeito ao estudo do racismo colonial francês no século XX. Fanon revela a colonização não apenas como uma condição material em que uma população domina a outra. A colonização também subsidia caminhos pelos quais os indivíduos se comunicam e se expressam, produzem cultura, cinema, teatro. A linguagem é um ponto central nessa relação: “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (Fanon, 2008, p. 33).

Traçando um paralelo entre a relação do colonizado e do colonizador, no que tange à linguagem, é possível pensar no estudante negro que ingressa nas instituições de ensino superior. A linguagem pode ser algo impactante na vida desse sujeito que adentra a universidade; ao menos assim foi comigo. Descreverei uma cena que vivenciei que ilustra um pouco esse quadro: No diretório acadêmico acontecia alguma reunião cujo tema não me recordo, mas eu me lembro da discussão acalorada, das opiniões divergentes que estavam sendo incisivamente defendidas; porém, como moro consideravelmente distante da Universidade, tive que me retirar antes da conclusão da discussão. Ao notarem que estava me retirando, alguns colegas indagaram se eu iria embora e afirmei que sim, pois, se sáísse mais tarde, “perderia o ônibus”. Não compreendi o motivo das gargalhadas que vieram em seguida; perguntei qual a razão para os risos e a resposta foi que não estavam acostumados com esse tipo de expressão. Embora provinciana, essa passagem é simbólica, porque marca um lugar ao qual a linguagem que até então eu carregava não pertencia. E mais: Marcou a necessidade de eu me apropriar de uma nova

linguagem própria da Psicologia e da Universidade. Sobre o processo de colonização e a linguagem, Franz Fanon afirma:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. (Fanon, 2008, p. 34).

Quando faço esse movimento de, consciente ou inconscientemente, falar cada vez menos gírias e cada vez mais palavras que até então eram inéditas para mim e que estão dentro do “*modus operandi*” acadêmico, acabo me enxergando nesse processo que Fanon aponta, o de todo povo colonizado tomando posição diante de uma linguagem. Para além disso, quando coloco as gírias e a linguagem coloquial em segundo plano, de certa forma, levo todos os significantes que circundam essa linguagem também em segundo plano. Então, acabo carregando parte daquilo que me constitui, consequentemente, em segundo plano.

Ainda que o desejo de pertencer a esse novo lugar que me foi apresentado (universidade) persista, com o passar do tempo, fui percebendo que, independente dos movimentos que fizesse, jamais pertenceria de fato a esse local. Contudo, é inegável que estar na universidade me afetava e ainda me afeta, a tal ponto de também me fazer não pertencer ao local de onde venho. Fico com a sensação de ocupar um lugar híbrido e depósito na relação com a linguagem parte desse lugar híbrido. Como diz a música “Negro Drama”, do grupo de *rap* Racionais MC’s (2002, faixa 5): “Aí, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você, morou, irmão?” Mesmo que hoje eu possua um linguajar minimamente mais rebuscado, o “gueto” para os Racionais, ou a “Selva” para Fanon, sempre marcarão o lugar de onde venho. Assim como dentro do “gueto”, através do meu “novo” linguajar, estará marcado que já não mais pertenço àquele espaço.

## **O Desejo da Brancura**

A proposta presente neste trabalho, principalmente neste momento, em que articulo vivências pessoais com o pensamento de Fanon, pode provocar um desconforto, uma incerteza de algumas certezas. Na

verdade, há uma intencionalidade de que isso aconteça. Desacomodar-se é um processo crucial; ao menos assim foi para mim. Ingressei na universidade em 2009 e comecei a participar ativamente em movimentos sociais no mesmo período, mas em 2010 ocorreu algo que julgo de suma importância na minha trajetória: ajudar na construção do Coletivo Negração (mais adiante tratarei de forma mais específica tal fato). Pouco após o início do coletivo, entrei em contato pela primeira vez com o livro mais conhecido de Fanon: “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008). Ressalto esses dois processos que aconteceram em um período temporal próximo pois o coletivo era/é um lugar onde consigo me encontrar, um lugar de afirmação. Contudo, a obra de Fanon provocou um desacomodar das minhas certezas... Foi um período em que sensações distintas me habitavam.

“Que quer o homem? Que quer o homem negro?” (Fanon, 2008, p. 26). No início da referida obra, Fanon indaga sobre o que deseja o homem negro<sup>27</sup> e o próprio autor responde: A pessoa negra quer ser humana. Porém, dentro do que já foi apontado, ser uma pessoa humana é ser uma pessoa branca. O desejo da brancura, em maior ou menor grau, vai afetar a vida de todo sujeito negro colonizado. E não foi diferente comigo, porém admitir isso foi/é muito complexo e doloroso. O desejo da brancura me habita: Hoje menos que ontem e mais do que amanhã.

Quando evoco a ordem dolorosa, de sofrimento desse processo, lembro da minha infância. Normalmente, para um adolescente, os banhos “demorados” são comuns entre doze e quatorze anos de idade. Refiro-me à puberdade. Porém, meus banhos “demorados” começaram mais cedo e por outras razões, por uma simples brincadeira: brincar de ser branco. Sim, ensaboava todo o meu corpo e, coberto pela espuma branca do sabonete, conseguia atingir a brancura por alguns instantes. Enquanto estava coberto por aquela alva espuma, conseguia me imaginar em determinados lugares nos quais normalmente não me imaginava, como em programas de TV, como um super-herói, etc. Contudo, ao me enxaguar, todos esses lugares que atingia na imaginação escor-

---

<sup>27</sup> Tomando uma liberdade que não sei se posso tomar e respeitando discussões de gênero, dentro do possível, adotarei a expressão “pessoa negra” para substituir a expressão originalmente utilizada pelo autor: “homem negro”.

riam junto com a espuma pelo ralo. Na infância, outras lembranças do desejo da brancura também vêm à tona: Por algumas vezes perguntei para minha mãe se “me lavasse bem”, igual lavava minha mão, todo meu corpo ficaria da cor dela (da palma da mão). Mais uma lembrança marcante é a de ficar alguns anos sem comer feijão com a crença de que caso me alimentasse dele, mais escura minha pele ficaria.

Para Winnicott (1975), espaço potencial representa um campo entre o mundo interno (processos inconscientes) e o mundo externo. É de suma importância para um “espaço potencial” um “meio ambiente bom o suficiente”, onde a mãe seja capaz de perceber/atender às necessidades da criança e também consiga gerenciar os limites e faltas de acordo com a capacidade de seu filho de digerir seus limites e faltas. Esse encontro com o ambiente materno é capaz de deflagrar a capacidade de criar, transformar, etc. Para a criança, nesse momento, há a ilusão de que suas satisfações são produzidas por si; Winnicott chama essas construções imaginárias de “experiências ilusórias” e elas são a base do campo “espaço potencial”.

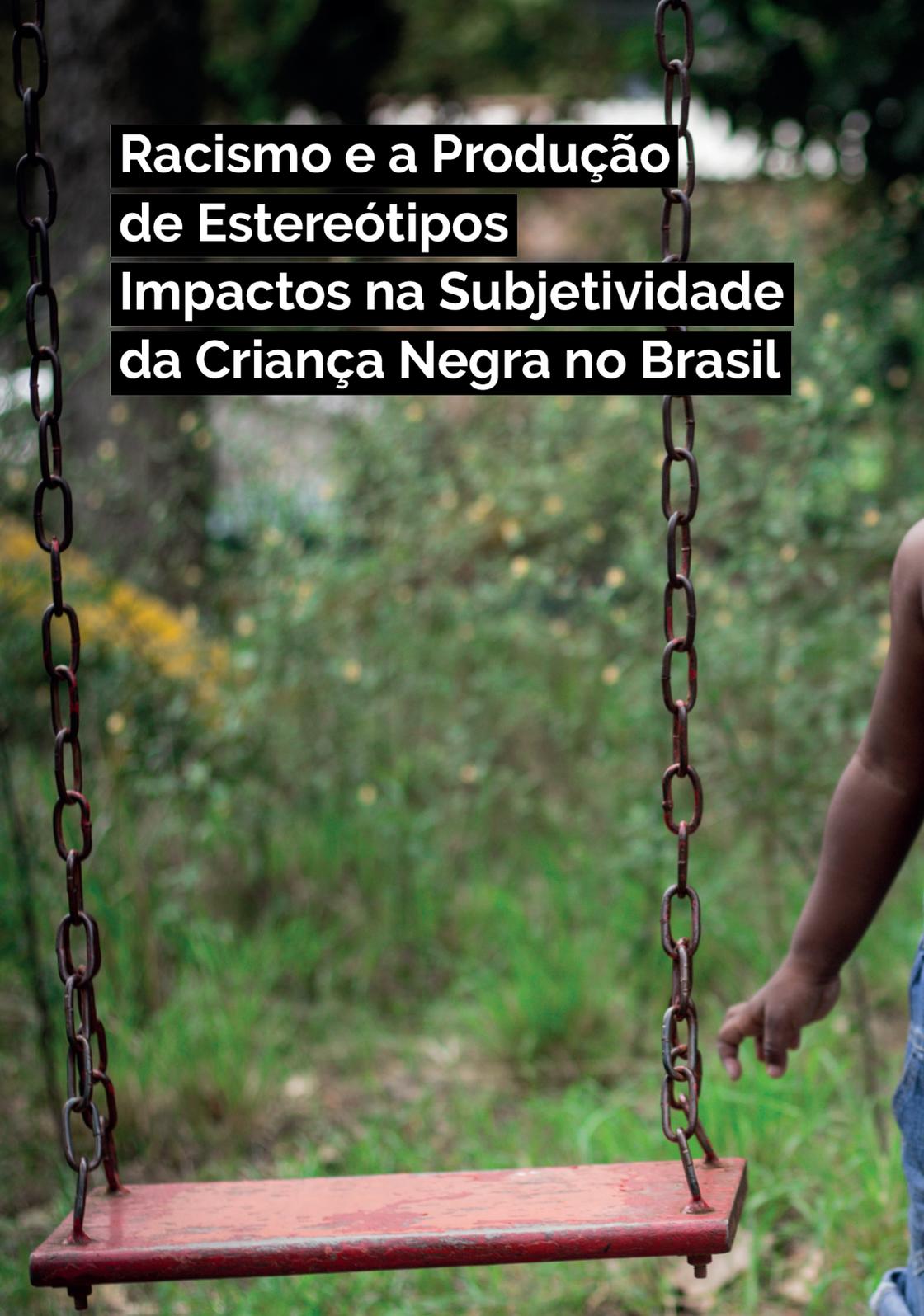
Discorro sobre a dimensão da infância no intuito de reforçar o que já foi dito: O ingresso na universidade é uma reedição de estar no mundo branco. Desde o início de seu desenvolvimento, a pessoa negra sofre com a experiência de estar num mundo branco, onde “ser humano” é ser a brancura propriamente dita. Quanto mais próximo da brancura, mais próximo da humanidade. A partir dessa relação com o mundo, as ações da pessoa negra estarão afetadas pelo desejo de brancura: o modo de falar e de se portar e até com quem nos relacionamos. Poderia continuar explorando outras dimensões, como literatura, música, política, mas acredito já ter conseguido mostrar o ponto que defendo neste trabalho. Portanto, não há nenhuma novidade em termos lógicos dos processos vivenciados por uma pessoa negra dentro da universidade. Quanto mais distante de uma lógica descolonial, maiores as chances de ser tomado pelo desejo da brancura.

## Referências

- Assmann, A. (2013, 10-16 de junho). Lembrar para não repetir. Entrevista por A. Silva. *Jornal da Unicamp*, 6-7. Recuperado de [https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju\\_564\\_pagina\\_06e07web.pdf](https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_564_pagina_06e07web.pdf)
- Azevedo, C. M. M. (1987). *Onda negra medo branco: O negro do imaginário das elites do século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Barcellos, J. (2016). *Formação em psicologia e a educação das relações raciais: Um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e região metropolitana* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br>
- Benghozi, P. F. C., & Feres-Carneiro, T. (2001). Laço fraterno e continente fraterno como sustentação do laço genealógico. In T. Feres-Carneiro (Org.), *Casamento e família: Do social à clínica* (1ª ed., Vol. 1, pp. 112-118). Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Bento, M. A. S. (2002). *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://repositorio.usp.br>
- Coletivo Negração. (2014, 3 de janeiro). *Manifesto do Coletivo Negração*. Recuperado de <http://coletivonegracao.blogspot.com.br/2014/01/manifesto-docoletivo-negracao.html>
- Costa, J. F. (1983). Da cor ao corpo: A violência do racismo. In N. S. Souza, *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* (pp. 1-16). Rio de Janeiro: Graal.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba.
- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- López, L. C. (2012). O conceito de racismo institucional: Aplicações no campo da saúde. In *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 16(40), 121-134.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, Língua e Identidade*, 34, 287-324. Recuperado de <http://www.cadernos-deletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>
- Moore, C. (2012). *Racismo e sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte, Brasil.

- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In A. A. P. Brandão (Org.), *Cadernos Penesb 5* (pp. 15-34). Niterói: EdUFF.
- Racionais MC's. (2002). Negro drama. Em *Nada como um dia após outro dia* [CD]. Brasil: Boogie Naípe.
- Rosa, M. D. (2001). O não-dito familiar e a transmissão da história. *Psychê*, 5(8), 123-137. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30700809>
- Schucman, L. V. (2010). Racismo e antirracismo: A categoria raça em questão. *Psicologia Política*, 10(19), 44-55. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.



A photograph of a red wooden swing seat hanging from a chain in a park. The swing seat is empty and has a weathered, reddish-brown finish. The chain is made of dark metal links. On the right side, a person's hand is visible, reaching towards the chain. The background is a blurred green field with some yellow flowers, suggesting a park or natural setting. The text is overlaid on the top part of the image in white font on black rectangular backgrounds.

**Racismo e a Produção  
de Estereótipos  
Impactos na Subjetividade  
da Criança Negra no Brasil**



A black and white photograph of a young child with dark, curly hair. The child's face and upper chest are covered in white body paint. They are looking slightly to the right with a serious expression. They are holding a light-colored doll in their right hand. The child is wearing denim shorts. The background is a blurred field of tall grass or reeds.

*Mas como o pensar infantil fascina  
De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá  
A gente chora ao nascer, quer se afastar de Alla  
Mesmo que a íris traga a luz mais cristalina  
Entre amoras e a pequenina eu digo:  
As pretinhas são o melhor que há*

*(Emicida, "Amoras")*

# 8

## Racismo e a Produção de Estereótipos: Impactos na Subjetividade da Criança Negra no Brasil<sup>28</sup>

Caroline Damazio da Silva

*Sessenta por cento dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras. Nas universidades brasileiras, apenas 2 por cento dos alunos são negros. A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo. Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente. (Racionais MC's, 1997, faixa 3, "Capítulo 4, Versículo 3").*

Em 1997 Mano Brown, vocalista do grupo de rap Racionais MC's, já nos alertava para a gravidade da violência contra a população negra. Violência física, violência emocional, violência psicológica. Hoje, após 20 anos, a realidade continua a mesma; na verdade, os números aumentaram. O genocídio da população negra continua. A forma como ele se dá varia; entretanto, sua base continua igual e operante: o racismo.

São fortes os impactos das práticas racistas na saúde da população negra. Entretanto, apesar de haver produção científica a respeito, as ações implementadas para que se alcancem melhorias na mudança dessa realidade têm pouca efetividade. André Faro e Marcos Emanuel

---

<sup>28</sup> Este artigo é uma versão reduzida do trabalho de conclusão de curso "Racismo e a Produção de Estereótipos: Impactos na Subjetividade da Criança Negra no Brasil" (Silva, C. D., 2016), apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Pereira (2011) demonstram a preocupação com o perfil de saúde das vítimas do preconceito racial, apontando o negro enquanto minoria em uma sociedade, o que faz com que o mesmo seja um alvo frequente de fatores estressores biológicos, psicológicos e sociais, tornando-o prejudicado quando comparado a um grupo majoritário. Elevados índices de depressão, baixa autoestima e maior prevalência de transtornos adaptativos comuns entre os negros confirmam essa afirmação.

A estereotipização é um fator constantemente presente na vida da pessoa negra, visto que desde a infância são poucos os referenciais positivos que essa população encontra para a identificação. Seus semelhantes, que seriam fonte de inspiração, vistos na televisão, cinema, livros infantis, entre outros, se referem a pessoas de classe baixa, sem grandes perspectivas, assumindo papéis de figuração, ou, quando pertencem a uma classe social mais alta, podendo gozar de algum protagonismo, são comumente ligados à hipersexualização ou limitados a profissões e papéis específicos na sociedade (jogadores de futebol ou músicos).

Partindo do pressuposto de que o racismo é um potente atravessador na produção de subjetividade, estou de acordo com Maria Lucia Silva (2005) quando afirma que ele altera os processos de subjetivação e de autoconceito da pessoa negra, desvalorizando a sua autoimagem e provocando um sentimento de inferioridade nela. Desse modo, procuro elucidar o quão forte é a interferência dos estereótipos e estigmas na vida da pessoa negra.

Entendendo a infância como um período fundamental para a constituição psíquica, acredito ser de grande importância estudar os efeitos do racismo na saúde mental das crianças, trazendo à tona os impactos do uso de estereótipos que atuam como ferramentas eficazes para o mecanismo de uma sociedade racista. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir os impactos do uso de estereótipos na subjetividade de crianças negras. O referencial teórico-metodológico utilizado é composto pela analítica de poder de Michel Foucault, bem como as teorias das relações raciais de Neusa Santos Souza, Maria Helena Zamora e Carlos Moore. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que investigou publicações da Psicologia em revistas científicas indexadas, bem como publicações em sites de organizações que atuam na luta contra o racismo.

Dessa forma, acredito que este trabalho consegue unir em sua consistência um tema de extrema relevância para a sociedade e uma satisfação pessoal para mim como autora, negra, mulher, mãe, estudante, moradora de um bairro periférico e psicóloga. Busco, através dele, tensionar os estudos acerca do racismo e da Psicologia no meio acadêmico e intensificar a atuação do psicólogo na construção de conhecimentos relacionados às questões raciais.

## **Contextualizando o Racismo**

Estrutura de origem histórica, que desempenha funções benéficas para um grupo, que por meio dele constrói e mantém o poder hegemônico com relação ao restante da sociedade. Esse grupo instrumentaliza o racismo através das instituições e organiza, por meio do imaginário social, uma teia de práticas de exclusão. Desse modo, preserva e amplia os privilégios sociais, o poder político e a supremacia total adquiridos historicamente e transferidos de geração a geração. Em uma sociedade já multirracial e mestiçada, ele serviria para preservar o monopólio sobre os recursos, para o segmento racial dominante (Moore, 2015, “O Brasil, a maioria negra e a crescente tensão racial”, parágrafo 2).

A partir do conceito de racismo definido por Carlos Moore, podemos pensar os estereótipos como práticas de exclusão que tornam possível sua continuidade. Quando mostramos às nossas crianças apresentadores de televisão, protagonistas de histórias infantis, protagonistas de novelas, entre outras figuras de destaque, as quais são todas não negras, induzimo-las a pensar que seria impossível chegar a uma boa posição nessa sociedade sendo negras.

No Brasil a população é constituída por uma diversidade étnica e, por conta disso, há uma grande miscigenação entre os brasileiros. Não raro essa miscigenação oculta as diferenças raciais vividas em nossa sociedade, operando como suporte para a continuidade de práticas discriminatórias. Por muito tempo, em decorrência dessa miscigenação, houve a crença de uma “democracia racial”, na qual se difundia a ideia de que, diferentemente de outros países escravocratas, o Brasil conseguira fugir do preconceito racial. Tal fantasia começa a se desfazer quando atentamos para o fato de que o início dessa miscigenação se deu pelo estupro

das mulheres índias e escravas negras, o primeiro pelos colonizadores do país, o segundo pelos senhores de escravos.

No início da década de 1950, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) patrocinou um estudo para investigar o suposto caráter democrático das relações raciais no Brasil. Seu objetivo era determinar os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre grupos étnicos. Dentre os participantes do estudo destacam-se Florestan Fernandes e Roger Bastide. O estudo constatou que, dentro de uma ordem social, os grupos raciais ocupam diferentes posições, e isso se deve ao fato de a população negra continuar sendo alvo de preconceito e discriminação racial. Corroborando essa ideia, Carlos Hasenbalg afirma:

O preconceito e a discriminação racial apareceram no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e discriminação após a destruição do escravismo não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, mas é interpretada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural. (Hasenbalg, 1979, p. 73).

Ainda sobre a falsa democracia racial, recorro aos escritos de Antônio Guimarães (2006) ao atentar para o cuidado de não enxergá-la apenas como um mito, uma ilusão, pois, como afirma o autor: “Antes de ser uma falsa consciência, é um conjunto de valores que tem efeitos concretos nas práticas dos indivíduos.” (Guimarães, 2006, p. 269). Portanto, a tentativa de eliminar esse conceito não é apenas para desfazer uma confusão, mas sim bloquear uma importante fonte de continuidade da invisibilidade de práticas racistas, pois, quando não há racismo, não podemos lutar contra ele.

## **Racismo e Infância: A Subjetividade da Criança Negra**

Eu só ouvi os tiros da polícia, e os gritos do meu primo caído no chão.  
Aí a polícia falou: — Vocês correm por quê?  
Eu falei: — A gente só tava brincando senhor!  
Aí eu sem ter culpa nenhuma fui preso, e levei um tiro aqui.  
Aí na ocorrência tava escrito que eu tava trocando tiro com a polícia,  
eu era bandido e tava armado, mas eu nunca usei uma arma na vida,  
sorte minha que meu primo gravou tudo no celular dele.

Esse é um depoimento fictício, retirado da campanha “Racismo na Infância: Uma Forma de Maus-Tratos”, do site do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) (Teixeira, 2015). Embora fictício, é baseado em um caso real, o de Alan de Souza, que foi assassinado por policiais no subúrbio do Rio de Janeiro em fevereiro de 2015. No mesmo ano, no Complexo do Alemão, também no Rio de Janeiro, policiais foram acusados de assassinar com um tiro de fuzil um menino de 10 anos que estava sentado em frente ao portão de sua casa. Segundo o Mapa da violência (Waiselfisz, 2014), entre 2002 e 2012, o número de homicídios de jovens brancos caiu 32,3%, enquanto o de jovens negros aumentou 32,4%.

Vim para falar sobre como eu me sinto... sinto que nos tratam de forma diferente que as outras pessoas... e não me agrada como nos tratam, apenas pela nossa cor, isso não significa nada para mim. Creio que... somos negros e não deveríamos nos sentir assim. Não deveríamos ter que protestar porque vocês nos tratam mal. Fazemos isso porque é o que temos de fazer e temos direitos... Nasci e me criei em Charlotte... e nunca me havia sentido assim até agora. E não posso suportar como nos tratam. É uma vergonha que matem a nossos pais e mães, e não possamos voltar a vê-los. É uma vergonha que tenhamos que ir ao cemitério para enterrá-los. Choramos e não deveríamos chorar. Precisamos que nossos pais e as nossas mães estejam conosco. (“É uma vergonha”, 2016, parágrafos 5-12).

O depoimento acima é de Zianna Oliphant, menina negra, norte-americana, de apenas 9 anos. O depoimento de Zianna é um apelo às autoridades contra o genocídio sofrido pelo povo negro no atual contexto de sua cidade. Suas palavras carregam dor, medo, tristeza... Sentimentos com os quais nenhuma criança dessa idade deveria conviver.

O que os dois depoimentos carregam em comum? Acredito que a responsabilidade precoce que as crianças negras têm sobre um problema com o qual a sociedade não consegue lidar. Em decorrência dessa impotência dos adultos para fazer algo a respeito, a criança negra adquire, mesmo sem querer, uma maturidade antecipada no sentido de pensar sua existência.

Sobre essa triste realidade estatística do genocídio da população negra, recorro à obra de Michel Foucault sobre o racismo de Estado (1999). Em sua obra, o autor discorre acerca das formas de poder, vivenciadas

por nossa sociedade, e apresenta-nos a definição de poder soberano e poder do Estado — instrumentalizado por um mecanismo conhecido por biopolítica. Define o poder soberano (sécs. XVII/XVIII) como centralizado na disciplina imposta sobre os corpos, segundo o qual o poder poderia ser compreendido como “fazer morrer ou deixar viver”. Esse tipo de poder foi completado por uma nova forma de se exercer o poder, conhecida como biopolítica (séc. XIX). Essa forma trabalha com a noção de massa global ou população, tendo como objeto e objetivo a vida e, em vez de fazer morrer ou deixar viver, este poder faz viver e deixa morrer. Aí está o ponto válido para nossa discussão, como refere Foucault (1999): Um soberano (alguém que regerá o Estado) é constituído para que aja a segurança da vida, entretanto, o Estado enquanto poder permite “deixar morrer”. É incoerente que, em um modelo como a biopolítica, o Estado exerça seu direito de matar quando em sua essência esse poder tem como objetivo fazer viver. Então, em sua análise, o autor justifica o racismo como a brecha para que isso ocorra. Obviamente o racismo surge muito antes do que esses mecanismos de poder; entretanto, essa é a forma na qual ele opera quando na presença do biopoder. Logo, podemos perceber quais as vidas que ele pretende preservar e quais ele toma como uma ameaça às primeiras.

Assim, o Estado busca eliminar o sujeito negro, alegando que sem ele a vida será mais sadia e pura na sociedade, como esclarece Foucault (2005, p. 306):

O racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo.

Creio que uma das coisas mais difíceis nesse contexto de validação de morte das pessoas negras seja a consequência disso para as crianças. Entendendo subjetividade como um conceito operativo que permite a compreensão da dinâmica e da organização social, a partir da indissociabilidade entre individual e coletivo (Nardi, 2006), podemos compreender que essa realidade terá impactos relevantes para a estrutura psíquica de crianças que crescem em um contexto de discriminação racial.

No intuito de pensar a formação da subjetividade de crianças negras, recorro à obra de Neuza Santos Souza (1983), na qual a autora faz uso de conceitos psicanalíticos para refletir sobre os processos de subjetivação. Segundo a autora, na busca por sua identidade, todo sujeito faz uso de figuras identificatórias. Tais figuras carregam consigo elementos que serão buscados como ideal, os quais a psicanálise chama de Ideal de Ego. Vivendo em uma sociedade em que há grande diferença no tratamento racial, na qual pessoas negras carregam consigo o estigma da escravidão e pessoas brancas ocupam as melhores condições sociais, o Ideal de Ego a ser desejado é o Ideal de Ego Branco. Este é evidentemente incompatível com as características biológicas de pessoas negras, entretanto, ainda assim é internalizado compulsoriamente por estas. Em decorrência dessa busca pelo Ideal de Ego Branco, o negro passa a ser violentado, tendo sua identidade destruída. Sobre a violência causada pelo racismo, Jurandir Freire Costa, prefaciando o livro de Neuza Souza (1983, p. 2), afirma:

Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.

Sob o olhar da psicanálise, tais processos seriam inconscientes, então, a busca do Ideal de Ego (Branco) seria uma exigência do superego, tendo como objetivo uma aproximação entre o ego ideal (o que o sujeito realmente alcança) e o Ideal de Ego. Para isso, a pessoa negra tenta uma série de procedimentos para afastar-se de sua identidade, negando seu corpo, seus traços, buscando esconder suas características essenciais e se recriar para ser o mais próximo possível do branco, seja tentando afinar o nariz, seja alisando o cabelo com fórmulas agressivas. Tendo essas medidas pouco sucesso na tentativa de atingir o modelo branco, há ainda a tentativa de aniquilar sua cor formando uniões inter-raciais, para garantir que ao menos seus descendentes possam atingir o ideal imposto. Mesmo com todas essas tentativas, é impossível para o negro ter sucesso em sua busca, então, a partir do seu “fracasso”, surge no plano consciente a sensação de culpa, medo e complexo de inferioridade.

## Percursos Teórico-Methodológicos

A reflexão acerca do uso de estereótipos e seus impactos à saúde mental da criança negra teve como fio condutor o referencial teórico embasado na analítica de poder de Michel Foucault, bem como nas teorias das relações raciais de Neusa Santos Souza, Maria Helena Zamora, Carlos Moore, entre outros. É interessante frisar que faço uso de autores de diferentes vertentes psicológicas, por exemplo, da Psicologia Social, representada por Michel Foucault, bem como da Psicologia Psicanalítica, com Neusa Santos Souza. Acredito que o fazer psicológico é feito com excelência a partir da junção dos principais elementos que constituem a Psicologia de forma geral.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho insere-se no campo das pesquisas qualitativas e defino como meu recorte de estudos verificar se a temática racismo e infância tem sido abordada pelas publicações da Psicologia em revistas científicas indexadas, bem como em sites de organizações que atuam na luta contra o racismo.

Assim, realizei um mapeamento nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), PePSIC (Periódicos Eletrônicos de Psicologia) e LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde). Foram utilizadas como descritores as seguintes combinações: “Racismo”, “Estereótipos” e “Infância”, “Racismo” e “Infância” e “Racismo”, “Brasil” e “Infância”. O banco final incluído na análise foi constituído por 8 artigos, publicados desde 2002. Destes, apenas 3 artigos eram publicações referentes à área da Psicologia, 3 artigos eram da área da Comunicação, 1 artigo pertencia aos estudos da Educação e 1 artigo era da área da filosofia. A utilização dessas diferentes áreas se faz necessária para uma discussão ampla a respeito do uso de estereótipos de modo geral. O que não podemos ignorar nesse contexto é a evidente falta de artigos sobre o tema no âmbito da Psicologia. É ainda mais preocupante quando observamos a falta de abordagem relacionada a racismo e infância dentro do discurso acadêmico psicológico.

Sendo o Brasil um país de grande desigualdade racial, esse número de artigos relacionados a uso de estereótipos e infância negra torna-se ínfimo, pois, embora o racismo seja presente e gritante em nossa sociedade, a academia ainda não introduziu em seu currículo a reflexão

necessária a seu respeito. Penso que o presente trabalho se faz necessário para que hoje possamos construir ferramentas que sirvam para frear o racismo e seus meios de perpetuação.

## **Uso de Estereótipos no Brasil e seus Impactos nas Crianças Negras: Formas de Dominação e Resistência**

Artur Araújo (2010), em sua dissertação de mestrado, selecionou boletins de ocorrências policiais sobre preconceito e discriminação racial em São Paulo e no Distrito Federal, buscando conhecer questões referentes ao preconceito a partir da prática discursiva dos acusados de racismo. A partir dos dados coletados em sua amostra, observou que o vocabulário utilizado pelo acusado inferioriza e estereotipiza o negro. Dentre as inúmeras estereotipizações, o autor destaca quatro, as quais afirma que podem ser “pilares da ideologia da discriminação racial” (Araújo, 2010, p. 75): animalização, marginalização, inferiorização e aromatização.

A dissertação de Carlos Augusto Martins (2009) vem ao encontro da ideia colocada por Araújo. Analisando os estereótipos que representam as pessoas negras na publicidade brasileira entre os anos de 1985 a 2005, o autor nomeia e especifica os papéis representados por negros, podendo estes enquadrar-se dentro dos pilares apresentados por Araújo (2010). Sendo assim, logo abaixo apresento um quadro ilustrativo no qual, para cada pilar, coloco os estereótipos que melhor os representam, segundo os autores.

### **Quadro 1**

*Estereótipos atribuídos a pessoas negras no Brasil*

<b>Animalização</b>	<b>Marginalização</b>	<b>Inferiorização</b>	<b>Aromatização</b>
Atleta	Malandro	Carente social	Primitivo
Trabalhador braçal	Bandido		
Artista			
Mulata Sensual			

*Nota.* Elaborado pela autora a partir de Araújo (2010) e Martins (2009).

Marcus Lima e Jorge Vala (2004) afirmam que, a partir da crescente condenação social de atos racistas, houve uma diminuição no uso de

estereótipos negativos referentes a pessoas negras. Essa frase, em um primeiro momento, soa como uma notícia boa, entretanto, os autores nos alertam para o fato de que há novas formas de preconceito e racismo. Segundo eles, no Brasil houve uma mudança na maneira da utilização dos estereótipos, a qual podemos observar na tabela abaixo:

**Tabela 1**

*Mudanças históricas nos estereótipos dos americanos brancos em relação aos negros*

<b>Estereótipos dos negros</b>	<b>1950</b>	<b>2001</b>
Supersticiosos	80	52
Preguiçosos	62	5
Estúpidos	43	8
Musicais	22	80
Atléticos ou fortes	45	65
Alegres	46	85

*Nota.* Tabela recuperada de Lima & Vala (2004, p. 403). Nota original: "Os dados da década de 1950 resultam de dois estudos (Bastide & Van den Berghe, 1957; Cardoso & Ianni, 1959). Os dados de 2001 são de M. E. O. Lima (Comunicação pessoal, 2001)."

Nesse estudo de comparação dos estereótipos atribuídos às pessoas negras, na década de 50 e no ano de 2001, por amostras de estudantes universitários brancos, percebemos que a estereotipização negativa teve uma real baixa, enquanto a positiva teve um aumento. Entretanto, apesar dessa notável mudança, não há grandes avanços no que diz respeito às desigualdades raciais em nosso país. Os autores alertam, então, para que tenhamos cuidado ao analisar esses dados, pois o crescente número da utilização de estereótipos positivos facilita a entrada de uma nova forma de racismo, a qual chamam de "racismo cordial" (Lima & Vala, 2004). Segundo seu artigo, o racismo permanece enraizado em nossa sociedade, entretanto, sua configuração vai sendo moldada:

As formas de expressão do racismo e do preconceito mudaram tão significativamente que se poderia pensar que estes fenômenos estavam em extinção. Com efeito, uma série de pesquisas utilizando metodologias tradicionais de coleta de dados ou medidas diretas de atitudes raciais, feitas em

épocas diferentes, demonstraram que as atitudes contra os Negros, em vários lugares do mundo, estavam mudando drasticamente (Lima & Vala, 2004, p. 403).

No racismo cordial, a utilização de estereótipos positivos limita o papel social dos negros, determinando cargos específicos para eles ocuparem. Assim, há uma relação direta que o racismo impõe entre o estereótipo e a possibilidade de futuro do sujeito:

Podemos pensar que se eles são musicais, são também aptos para o ritmo e para a dança, se são fortes, estão aptos para o trabalho braçal, e se são alegres, não devemos nos preocupar com a sua situação social, pois nem eles têm consciência dela (Lima & Vala, 2004, p. 403).

É consenso, entre a bibliografia consultada, que os estereótipos são uma ferramenta que mantém ativo o mecanismo do racismo; sejam eles negativos ou positivos, configuram uma forma de violência e preconceito racial.

Um espaço essencial e constituinte para as crianças é a escola. Esse ambiente, entretanto, torna-se habitualmente, para as crianças negras, mais um espaço de hostilidade. A escola atual mantém e reproduz o racismo de duas maneiras. A primeira é o preconceito vindo dos próprios alunos brancos contra os alunos negros, muitas vezes consentido pelos professores que não têm uma formação que abarque instruções para que possam lidar com o problema (embora essas instruções nem devessem ter de ser ensinadas). A outra forma de racismo na escola é a maneira como a instituição representa e conta a história do negro, estimulando os estereótipos de submissão do povo negro em relação à história dos antepassados dos alunos brancos. Reforça a figura do negro “caricatural” e servil, sem nenhum tipo de protagonismo histórico. Segundo dados do CEERT, a representação do negro e o preconceito racial presentes na escola geram inúmeros danos psíquicos às crianças negras, como irritabilidade, evasão escolar, nervosismo, instabilidade emocional, depressão, entre outros<sup>29</sup>.

Uma tentativa de mudança dessa realidade escolar foi a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura

---

<sup>29</sup> Informações disponíveis em <https://www.ceert.org.br>

afro-brasileiras nas unidades escolares. A intenção seria justamente eliminar esse véu de invisibilidade sobre a história da África, valorizando sua cultura e sua história. Entretanto, sua aplicabilidade depara-se com alguns bloqueios, como o despreparo dos professores para lecionar sobre o tema. Mesmo que tenham sido produzidos materiais didáticos com a finalidade da execução da lei, ainda há grande dificuldade:

As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Aguiar, J. & Aguiar, F., 2010, p. 94).

A partir disso, observamos que a criação da Lei 10.639/03 é apenas um dos primeiros passos. Passo importante, é verdade; entretanto, há ainda muito a aperfeiçoar. A escola deve ser ativa no processo de luta antirracista, valorizando a diversidade cultural e repensando práticas que possam favorecer essa causa. Em uma sociedade racista, é necessário um grande esforço por parte de pessoas negras para a autoafirmação e a autoaceitação. As crianças negras, desde muito cedo, quando em contato com essa sociedade, deparam-se com a afirmação de “não ser”, ou de ser aquilo que não querem ser. Por isso, todos devem refletir sobre a temática da desigualdade social, pois é um problema de toda a sociedade e não só das pessoas que sofrem com o racismo.

Contudo, como bem ensinou Michel Foucault (1966), onde há exercício de poder, há estratégias de resistência, e o povo negro tem sido exemplar nisso. Assim, é importante frisar conquistas importantes da comunidade negra brasileira no período recente. São inúmeros os artistas negros que vêm trazendo em seu trabalho a valorização das características negras.

Segundo Neuza Santos Souza, a ferida narcísica elaborada a partir do Ideal de Ego Branco só poderá ser superada quando houver uma nova construção de Ideal de Ego: “Um Ideal de Ego que lhe configure um rosto próprio, que encarne seus valores e interesses, que tenha como referência e perspectiva a História. Um Ideal construído através da militância

política, lugar privilegiado de construção transformadora da História.” (Souza, 1983, p. 57).

Embora essa representatividade configure o estereótipo do negro bem-sucedido enquanto artista (animalização), não podemos deixar de valorizar o quanto a identificação com esses artistas tem mudado visivelmente o comportamento de crianças negras. Os negros em destaque estão buscando sua autoafirmação e seu empoderamento, estimulando que todos os seus semelhantes façam o mesmo — como é o caso do grupo de funk Dream do Passinho. Em seus shows, os integrantes procuram fazer discursos que valorizam a cultura e a estética negra, fazendo com que seus fãs, a maioria crianças e adolescentes, aceitem mais seus cabelos, sua cor e sua história.

Atualmente, existem organizações que se propõem a elaborar estratégias de combate ao racismo, como é o caso do CEERT. Essa organização produz conhecimento e desenvolve e executa projetos voltados para a promoção de igualdade racial e de gênero. É composta por uma equipe multidisciplinar e realiza trabalhos eficazes, como campanhas e ações, articula cartilhas e acompanha junto ao Ministério Público a real aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas. Nessa mesma lógica, há, ainda, o Instituto Amma Psique e Negritude, fundado em 1995 por um grupo de psicólogos que acreditava que lutar contra o racismo apenas politicamente não era o suficiente, então, teve um olhar psíquico sobre o fenômeno para assim identificar, elaborar e desconstruir o racismo e seus efeitos psicossociais.

## **Considerações Finais**

A partir deste estudo, podemos observar que a sociedade brasileira tem um grande desafio pela frente no que diz respeito ao combate ao racismo e seus meios de reprodução. Como um primeiro sinal disso, verificamos a limitação da implicação da Psicologia no contexto de discussão racial. Conforme o artigo 1º da Resolução do CFP nº 018/2002, é uma das atribuições do psicólogo contribuir com seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo (CFP, 2002). Apesar de haver um número significativo de autores que propõem a temática racial em sua discussão, a academia ainda não aderiu de

forma eficaz a uma abordagem nesse sentido. Como afirma Maria Helena Zamora (2012, p. 563): “O tema do racismo é considerado por vários autores como sendo tão importante quanto pouco abordado pela psicologia.” Embora haja um avanço no que diz respeito à atenção da Psicologia às relações raciais, é preocupante pensar que, ao buscar um profissional da área, atualmente um paciente com demandas relacionadas ao sofrimento psíquico decorrente de racismo não irá se deparar com alguém que teve um preparo para tal questão.

Quando atentamos para o uso de estereótipos racializados, é importante não ceder à tentação de encarar o crescente uso de estereótipos positivos como algo a ser exaltado, pois, como vimos anteriormente, esses estereótipos sustentam a hierarquia entre brancos e negros, limitando os últimos a determinados papéis, o que agride e adoce a saúde mental das crianças negras, que passam a adotar os rótulos de inferioridade a elas atribuídos.

Os impactos do racismo são perversos em todas as fases do desenvolvimento da vida, entretanto, quando vivido na infância, exige do sujeito um amadurecimento com o qual ele ainda não está preparado para lidar. As crianças negras acabam por absorver e aceitar os estereótipos e as representações a elas atribuídas, pois, ao se perceberem frustradas na busca do Ideal de Ego Branco, recorrem ao que lhes foi mostrado que seria compatível a elas. Para que isso não aconteça, é necessário um trabalho intenso da família e uma mudança na sociedade, para que os padrões sejam repensados de acordo com a pluralidade etnológica do país. Além disso, espaços de trocas e fortalecimento entre os indivíduos negros, onde seja discutida e pensada a situação da população negra, contribuem de forma positiva ao combate ao racismo.

## Referências

- Aguiar, J. C. T., & Aguiar, F. J. F. (2010). Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. *GEPIADDE*, 7. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/1771/1560>
- Araújo, A. A. S. (2010). *Estereótipos: Constituição, legitimação e perpetuação no discurso sobre o negro* (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://teses.usp.br>

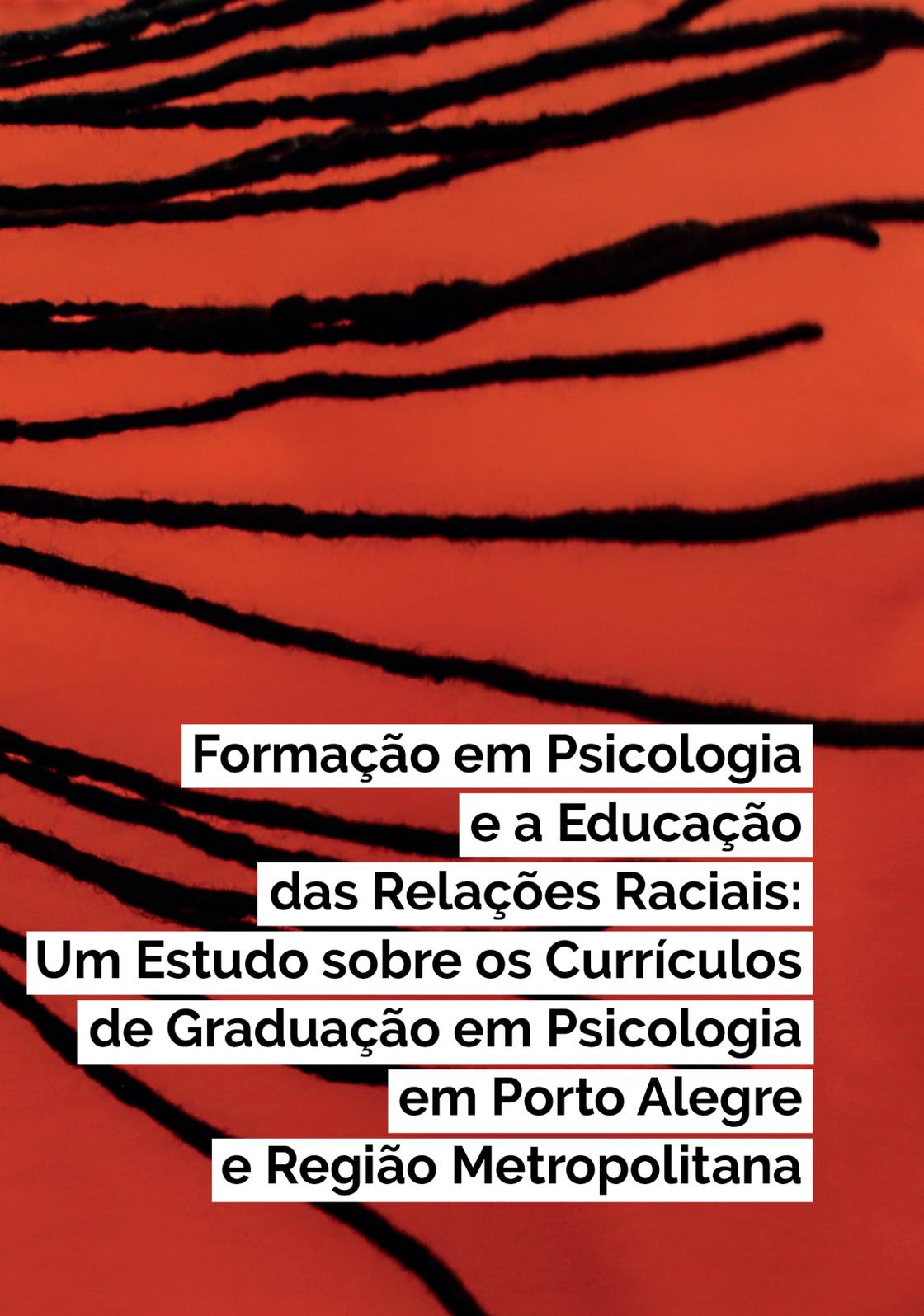
- Conselho Federal de Psicologia. (2002). *Resolução CFP n.º 018/2002*. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002\\_18.PDF](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF)
- "É uma vergonha que matem nossos pais e mães". (2016, 29 de setembro). *Esquerda Diário*. Recuperado de <http://www.esquerdadiario.com.br/E-uma-vergonha-que-matem-nossos-pais-e-maes>
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2011). Raça, racismo e saúde: A desigualdade social da distribuição do estresse. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 271-278. doi:10.1590/S1413-294X2011000300009
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Guimarães, A. S. A. (2006). Depois da democracia racial. *Tempo Social*, 18(2), 269-287. doi:10.1590/S0103-20702006000200014
- Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos Psicologia*, 9(3), 401-411. doi:10.1590/S1413-294X2004000300002
- Moore, C. (2015, 31 de agosto). Um negro em eterno exílio. Entrevista por Eliane Brum. *El País*. Recuperado de [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/31/opinion/1441035388\\_761260.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/31/opinion/1441035388_761260.html)
- Nardi, H. C. (2006). Ética, trabalho e subjetividade: *Trajétórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Racionais MC's. (1997). Capítulo 4, Versículo 3. Em *Sobrevivendo no inferno* [CD]. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica.
- Silva, C. D. (2016). *Racismo e a produção de estereótipos: Impactos na subjetividade da criança negra no Brasil* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/>
- Silva, M. L. (2005). Racismo e os efeitos na saúde mental. In L. E. Batista, & S. Kalckmann (Orgs.), *Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo 2004* (pp. 129-132). São Paulo: Instituto de Saúde.
- Teixeira, D. (2015, 11 de dezembro). Racismo na infância: Uma forma de maus-tratos! *Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade*. Recuperado de <http://www.ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/9351/racismo-na-infancia-uma-forma-de-maus-tratos>

Zamora, M. H. R. N. (2012). Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal*, 24(3), 563-578. Recuperado de <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4915>

Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da violência: Os jovens do Brasil*. Recuperado de [https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_JovensBrasil.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf)







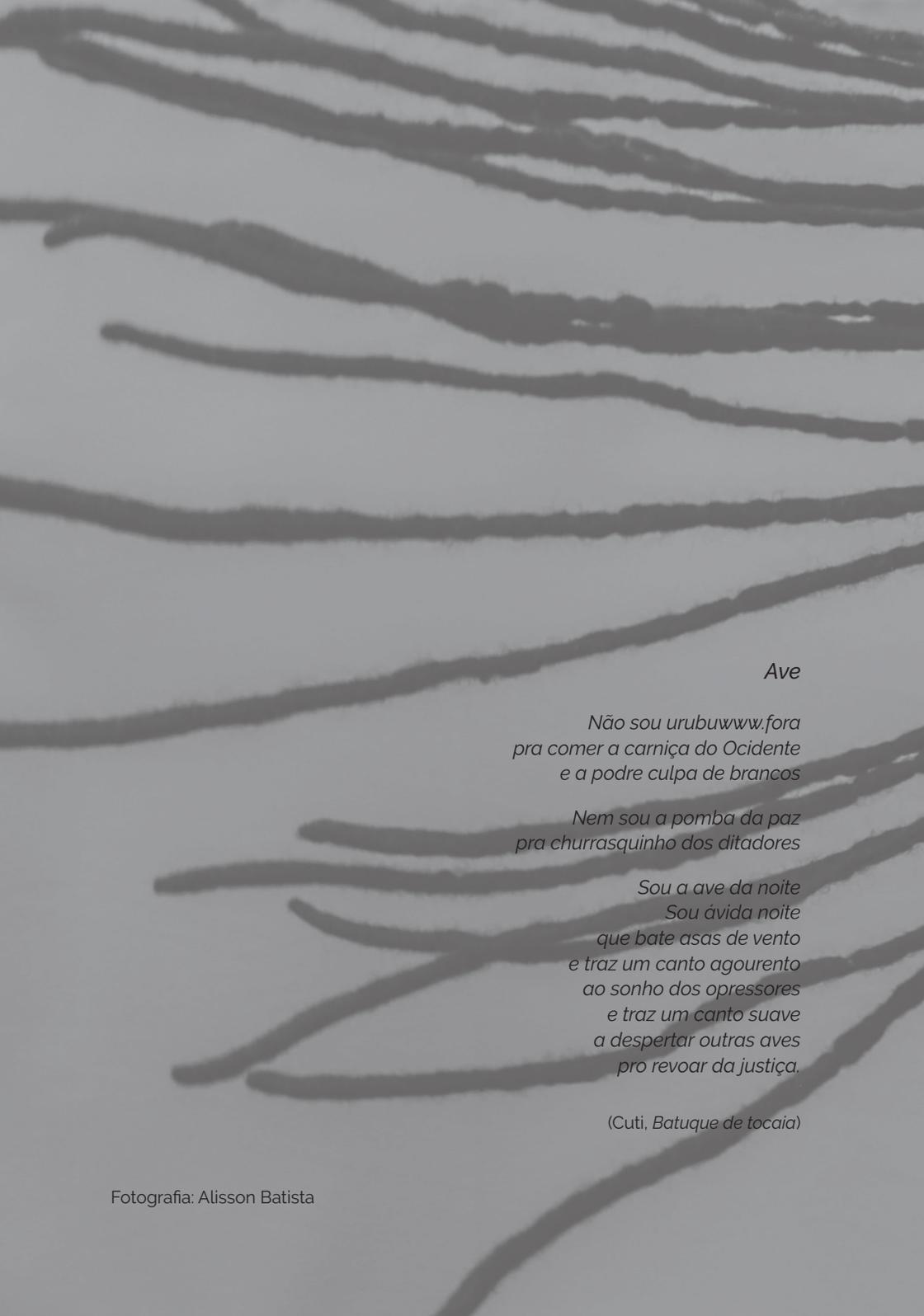
**Formação em Psicologia  
e a Educação**

**das Relações Raciais:**

**Um Estudo sobre os Currículos  
de Graduação em Psicologia**

**em Porto Alegre**

**e Região Metropolitana**

The background of the page is a light gray color with several thick, dark gray, wavy horizontal lines that resemble brushstrokes or ripples in water, creating a textured, layered effect.

## *Ave*

*Não sou urubuwww.fora  
pra comer a carniça do Ocidente  
e a podre culpa de brancos*

*Nem sou a pomba da paz  
pra churrasquinho dos ditadores*

*Sou a ave da noite  
Sou ávida noite  
que bate asas de vento  
e traz um canto agourento  
ao sonho dos opressores  
e traz um canto suave  
a despertar outras aves  
pro revoar da justiça.*

*(Cuti, Batuque de tocaia)*

# 9

## **Formação em Psicologia e a Educação das Relações Raciais: Um Estudo sobre os Currículos de Graduação em Psicologia em Porto Alegre e Região Metropolitana<sup>30</sup>**

*Jéssyca da Rosa Santos Barcellos*

*“O que te traz aqui?”*

Compreender os motivos pelos quais uma pessoa busca a terapia é fundamental. Durante a graduação, é ensinado a futuras(os) psicólogas(os) que devem atentar aos detalhes ditos pela(o) paciente, para assim, junto com ela/ele, poder aliviar o sofrimento. Por isso, estuda-se a constituição do sujeito psíquico e como é produzido o psiquismo do ser humano. É estudado também o contexto familiar e social em que esse sujeito está inserido(a), o que contribui para sua formação psíquica. E quando o(a) paciente relata ter sofrido racismo?

Em “Meu Psicólogo Disse que Racismo Não Existe” (Arraes, 2015), encontram-se relatos de pessoas negras que buscaram na Psicologia auxílio para o enfrentamento do racismo. Além de falta de acolhimento, as(os) profissionais questionaram e silenciaram a existência do racismo

---

<sup>30</sup> Este artigo é uma versão reduzida do trabalho de conclusão de curso da autora, tendo sido aprovado em julho de 2016 (Barcellos, 2016).

na vida dessas pessoas, com respostas indicando que a(o) paciente transforma situações normais em racismo e que racismo não existe no Brasil. Esses relatos demonstram o despreparo dos profissionais em lidar com racismo.

Em 2002, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) editou a Resolução CFP nº 018/2002, a qual estabelece normas de atuação para psicólogas(os) em relação ao preconceito e à discriminação racial. Em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, com o objetivo de obrigar as instituições de ensino no Brasil a incluírem nos seus currículos a história da África e as contribuições da cultura africana para o Brasil. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino superior (IES). Contudo, em 2015, ainda havia relatos como os citados no texto de Arraes, o que nos convoca a discutir os impactos do racismo na saúde mental da população negra e a inabilidade profissional da Psicologia em acolher essa demanda. Este artigo foca no campo de formação universitária, em virtude de sua função pública de produção de conhecimentos e qualificação profissional e cidadã.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre a presença ou não do conteúdo de relações raciais nos currículos de graduação em Psicologia nas IES da cidade de Porto Alegre e de sua Região Metropolitana no primeiro semestre de 2016. O presente trabalho também propõe uma discussão relacionada à natureza das disciplinas existentes sobre a temática racial, se elas são obrigatórias ou optativas/eletivas.

## **Psicologia e Relações Raciais**

Por muitas vezes se aceita a existência do racismo, mas sua problematização e o desenvolvimento de estratégias para seu enfrentamento recaem somente aos negros. “Constata-se que na atualidade o racismo tem sido mais discutido por profissionais negros da psicologia do que brancos, assunto que diz respeito a negros e brancos, e por isto nos referimos a ‘relações raciais’” (Santana & Castelar, 2015, p. 89).

A temática das relações raciais tem ganhado legitimidade nas políticas públicas brasileiras no início do século XXI. Mesmo com leis que enfrentam o racismo, no Brasil, o mito da democracia racial tem perpetuado estratégias de silenciamento. Na cotidianidade da vida, é comum que não se fale sobre racismo. No campo dos serviços de saúde, por exemplo, até hoje, há imensa dificuldade de se cumprir a obrigatoriedade de inclusão do quesito raça/cor nos prontuários de saúde (Braz, Oliveira, Reis, & Machado, 2013). As pesquisas mostram que os(as) profissionais de saúde têm “medo” de fazer o questionamento sobre esse quesito, que é fundamental para a produção de indicadores sociais.

Diante de processos de silenciamento sobre o racismo brasileiro, passamos a discutir os currículos de graduação em Psicologia. As resoluções não falam apenas da atuação da(o) psicóloga(o) como profissional, mas também de sua formação. O artigo nº 1 da Resolução 018/2002 do CFP afirma que a(o) psicóloga(o) contribuirá com seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e a eliminação do racismo (CFP, 2002). Dessa forma, pressupõe-se que esse conhecimento tenha sido apropriado no percurso de formação. Aliado a essa resolução, desde 2004 o CNE regulamenta a aplicação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.635/2008 para as IES.

De acordo com Munanga (2002), a Psicologia é considerada uma graduação com muito a contribuir sobre o racismo. Devido às suas especificidades, seria um curso que poderia auxiliar as demais áreas sociais a entender o fenômeno do racismo, com enfoque nos efeitos deste sobre a psique dos indivíduos, tanto dos que sofrem como dos que praticam. No campo dos estudos da Psicologia, Vainer, Nunes e Costa (2015) também corroboram essa compreensão, apontando ser o racismo uma forma de violência e desigualdade política que pode ser precursora de grande sofrimento psíquico vivenciado por negros(as).

As ações afirmativas nas IES têm papel fundamental no questionamento do que vem sendo ensinado e de para quem são esses conhecimentos. Passos, Rodrigues e Cruz (2016) problematizam as transformações que ocorreram com essa maior democratização do acesso às instituições de ensino superior, tendo tornado o público discente mais heterogêneo. Essas mudanças têm feito com que essas instituições sejam

questionadas em seu todo, inclusive em seus currículos. Para as autoras, os currículos são considerados “como uma questão de cultura e poder” (Passos, Rodrigues, & Cruz, 2016, p. 14). Os currículos devem ser vistos como pertencentes aos jogos de poder, pois é através deles que se enxerga o que deve ou não ser ensinado, ou pelo menos o que é explicitado de forma pública.

## **Racismo e suas Consequências Psíquicas**

Existe uma crescente produção científica sobre a temática das relações raciais e do racismo, mas ainda se têm dificuldades para discutir esse assunto em aulas de graduação. Tem crescido a produção de trabalhos acadêmicos sobre racismo. Por que então é tão delicado trazer o assunto em sala de aula? O racismo está presente na produção de subjetividade contemporânea, e continua a produzir graves violações de direitos humanos.

Para melhor se compreender como o racismo vai produzir subjetividades e verdades acerca das raças, é importante mostrar como a questão se desenvolveu historicamente. Moore (2012), em “Racismo e Sociedade”, apresenta argumentos históricos sobre a construção do racismo, demonstrando sua genealogia antes mesmo da existência do conceito de racismo. “O racismo em sua realidade histórica era pautado no social e cultural do fenótipo exclusivamente, bem antes de ser um fenômeno político.” (Moore, 2012, p. 19). Para o autor, o racismo “legítima e consolida a posição do segmento racial dominante, mediante um discurso e práticas conscientemente orientados para a manutenção do *status quo*” (Moore, 2012, p. 23). Aliado a isso, esse autor salienta o caráter violento dos processos de miscigenação que estruturam as sociedades multirraciais, os quais produziram castas, que, baseadas em características fenotípicas, classificaram os seres humanos de forma racialmente hierarquizada. Como efeito desses processos, as pessoas mestiças tendem a se identificar mais com o grupo dominante do que com o grupo dominado, fragilizando cada vez mais a busca por resistências.

Vainer, Nunes e Costa (2015, p. 2) trazem que “a construção social da raça e do racismo são os principais organizadores das desigualdades”, influenciando nos modos de subjetivação e socialização de todas

as raças, estruturando todas as formas de relações sociais e afetando as possibilidades de as raças consideradas inferiores atingirem ascensão social. Os mitos e preconceitos criados e mantidos em relação à população negra são tidos como mecanismos racistas psicológicos (Zamora, 2012). O racismo faz com que sua vítima seja enfraquecida e internalize a suposta inferioridade. Zamora descreve os ataques psicológicos como assassinatos simbólicos. Nessa direção, Carneiro vai conceituar o dispositivo de “racialidade” em sua tese de doutorado. Esse dispositivo parte do princípio de que existe um padrão branco, segundo o qual o ser humano, o ser “normal”, é o ser branco, trazendo como consequências a inferiorização de tudo que se distancie do padrão. Ou seja, é criado no imaginário popular um ser universal, branco, e todos os não brancos são hierarquizados de acordo com sua proximidade com o branco (Carneiro, 2005). Parte-se do princípio de um ideal branco, em que não necessariamente há uma ameaça das outras raças, mas sim uma crença de uma superioridade natural dos brancos. “Não é a submissão do outro, mas uma afirmação de si.” (Carneiro, 2005, p. 43).

O racismo [ou, como veremos, a supremacia branca global] é em si um sistema político, uma certa estrutura de poder formal ou informal, de privilégio socioeconômico e de normas para a distribuição diferencial de oportunidades e da riqueza material, de benefícios e encargos, direitos e deveres. (Mills, 1997 como citado em Carneiro, 2005, p. 3).

A prática de racismo pode se dar de diversas formas, desde as mais explícitas até as mais implícitas. Uma das formas mais comuns é a visão dos negros em desvantagem e o branco em vantagem social pelo simples fato de ser branco. O fenômeno de privilegiar o branco é chamado de branquitude (Bento, 2002). É o lugar ocupado pelo branco nas relações raciais (Santana & Castelar, 2015). A branquitude é vista de forma natural, e este privilégio é pouco questionado pelos próprios brancos. Até meados de 1990, existiam poucos estudos que apontassem o papel do indivíduo branco nas questões raciais (Moreira, 2014). A branquitude parte da premissa de que a normalidade é branca. Esses privilégios, tidos como naturais, produzem ideias de superioridade em pessoas brancas, fazendo com que se acredite que elas mereçam esses privilégios e se negue o sofrimento de outras raças.

No caso da graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), são estudados teóricos brancos, que por sua vez basearam seus estudos em pessoas brancas. Essas teorias de produção de subjetividade e constituição da psique foram generalizadas para todas(os). Assim, se nega a diferença de formação de sujeito para pessoas não brancas. Em uma carta de Césaire (1987), em que ele está se desfilando do Partido Comunista Francês, ele critica o fato de não serem respeitadas as diferenças dos povos negros e afirma que a universalização não é a resposta: “Há duas maneiras de se perder: por segregação intra-muros e por diluição ‘universal’.” (Moore, 2010, p. 29-30). Negar a raça em troca de uma universalização não adiantaria, pois o “universal” parte do princípio branco, o que negaria os sofrimentos enfrentados por pessoas não brancas, justamente por não serem brancas (Moore, 2010).

Como o racismo opera na constituição do sujeito negro? É o que irá trabalhar Souza em seu livro “Tornar-se Negro”. A autora teoriza, a partir de entrevistas, como o próprio negro se enxerga e como era possível sua ascensão social no início dos anos 1980. Entendendo que o negro, para ascender socialmente, deveria eliminar a concepção de inferior e submisso, não tendo nenhuma ideia positiva de si e de seus ancestrais, a sociedade faz com que ele tome o branco como modelo de identidade (Souza, 1983). Mesmo depois da abolição, as relações raciais não se modificaram, ou seja, o negro ainda era visto como inferior, e o branco, como ser superior, a quem se devia respeito.

Como o negro poderia ter algum tipo de ascensão social pós-abolição se ainda era visto pela sociedade de forma inferiorizada? Uma opção foi a aproximação a um ideal branco. Neuza Souza (1983, p. 22) afirma que “o tripé formado pelo contínuo de cor, ideologias do embranquecimento e democracia racial — sustentáculo da estrutura das relações raciais no Brasil — produziram [sic] as condições de possibilidade de ascensão do negro”.

Contínuo de cor é o fato de negro e branco não serem as únicas cores de pele no Brasil, sendo que há inúmeras tonalidades de pele, as quais têm significados e posições sociais diferentes, seguindo a lógica de quanto mais branco, mais aceito. O fato de não ter havido uma segregação legalizada no Brasil permitiu que se falasse em democracia racial, hoje estu-

dada por diversos artigos como mito (Guimarães, 2006). Durante muito tempo, o Brasil foi visto como um país livre de preconceito, principalmente em virtude de sua miscigenação. Vale destacar que essa crítica já vinha sendo feita pelos movimentos negros brasileiros. Autores como Caio Maximino de Oliveira vão afirmar que a democracia racial é “uma armadilha de urso que nos captura e não nos permite enxergar a falta de negros nos shopping centers e sua presença quase exclusiva na periferia” (2002, p. 34).

A ideia de democracia racial associada à ideologia e a políticas públicas de embranquecimento fez com que alguns negros se colocassem cada vez mais em um local de não negro, e mais próximo de branco possível. Com a ideia de embranquecimento, a ascensão social do negro se dá de forma individualizada, pois o negro nega sua raiz, diminuindo assim as chances de ascensão coletiva (Souza, 1983). Neuza vai discutir que, em 1980, as possibilidades de ascender no Brasil para um negro envolviam assimilar os padrões brancos. Negar sua identidade, “em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação” (Souza, 1983, p. 23). Dessa forma, produz-se um discurso assegurando que ser branco é ser melhor, e que quanto mais distante do negro, melhor ainda. A democracia racial faz com que o negro acredite na universalidade do ser e coloca ênfase no indivíduo, como se ele fosse o único responsável por suas conquistas. A democracia racial reforça a ideia de meritocracia (Souza, 1983). Do ponto de vista psicanalítico, Neuza trará o conceito de Ideal de Ego branco. “O Ideal de Ego é um modelo a partir do qual o indivíduo passa se constituir — um modelo ideal, perfeito ou quase.” (Souza, 1983, p. 33). Realizar o Ideal de Ego é uma exigência imposta a partir de um mundo externo, como a idealização dos pais ou os padrões da sociedade. A tranquilidade psíquica da pessoa está diretamente ligada ao quanto ela se aproxima do Ideal de Ego. Quando falamos do Negro, falamos que a sociedade impõe que ele seja branco. Como atingir esse Ideal?

Uma das primeiras regras é a negação (Souza, 1983). Então, o negro nega a si mesmo e ao racismo, trabalhando com a questão da meritocracia, mostrando que basta o esforço individual, acreditando em exceções que confirmam a regra. Uma pessoa negra que consegue ascender

se coloca enquanto diferente dos negros de forma geral, se afastando de sua raça, o que também dificulta organizações coletivas.

O Ideal de Ego branco é impossível de ser realizado pelos negros. O que fazer? Souza discute duas alternativas básicas. A primeira é sucumbir às punições vindas da não realização do Ideal de Ego, representada pela melancolia. Para não se sentirem assim, algumas pessoas negras tentam se aproximar do Ideal utilizando estratégias de branqueamento. Branqueamento é o lugar imposto ao negro para que se torne branco, pois ser branco é supostamente o melhor (Santana & Castelar, 2015). Importante salientar que esse processo psíquico de branqueamento foi produzido através de políticas públicas para embranquecimento da sociedade brasileira, nas quais foram promovidas imigrações em massa de europeus brancos nos primeiros 30 anos do século XX (Guimarães, 2006; Bento, 2002). Os efeitos negativos para os processos de subjetivação da população negra brasileira, demonstrados pela pesquisa de Souza no início dos anos 1980, permanecem atuantes nos estudos da primeira década do século XXI.

Ainda hoje as pessoas negras se desenvolvem em um ambiente hostil, onde suas características são vistas de formas negativas, como se deversem ser negadas. Zamora (2012) afirma que desde cedo crianças negras são expostas à desvalorização de seu corpo e a padrões de beleza não condizentes com sua realidade. Corroborando essa ideia, Guimarães e Podkameni (2012) trabalham com os conceitos de espaço potencial e meio ambiente suficientemente bom. O espaço potencial é “o exercício natural e de direito de um campo de escoamento e elaboração de tensão psíquica”. O espaço citado é um campo de intermédio entre o mundo interno e a realidade externa. O “ambiente é elemento fundamental na construção, desse campo da subjetividade (espaço potencial), não só no início, mas também ao longo da vida” (Guimarães & Podkameni, 2012, p. 225).

O meio ambiente suficientemente bom seria o ambiente que é capaz de compreender e suprir as necessidades do indivíduo, ao mesmo tempo que impõe limites em um nível que seja tolerável para o indivíduo, fazendo desenvolver um potencial criativo para aprender a lidar com frustrações. Para pessoas negras, o meio ambiente não é favorável, pois, ao entrar em contato com um meio sociocultural racista, se instauram frustrações com as quais o sujeito não consegue lidar (Guimarães & Podkameni, 2012).

Souza (1983), em uma segunda alternativa para a realização do Ideal de Ego, traz sua modificação, o que não é simples, pois o Ideal de Ego é algo construído e imposto desde a infância e está enraizado no sujeito. Para uma modificação de Ideal de Ego branco, deve ser feita uma construção de uma identidade negra positiva. “Assim, ser negro não é uma condição *a priori*. É um vir a ser, ser negro é tornar-se negro.” (Souza, 1983, p. 77). É comum que a pessoa negra encontre sua identidade negra a partir da luta antirracista. Não é fácil se distanciar do ideal branco, pois ir contra as estratégias de branqueamento é ir contra o que lhe é imposto socialmente (Santana & Castelar, 2015).

No livro “Discurso sobre a Negritude”, Aimé Césaire define o conceito de negritude como “uma revolta contra aquilo que eu chamaria de reduccionismo europeu” (1987, p. 110). A negritude é uma construção positiva do negro e uma rejeição ao padrão branco imposto. A discussão feita nesse livro traz a importância de o negro se assumir negro e dá visibilidade ao fato de que a universalização da raça significa negar o racismo. Mostra que a forma de enfrentar o racismo é por uma “afirmação racial legitimadora e também global” (Moore, 2010, p. 18). Aliado a isso, é fundamental que a temática das relações raciais seja discutida por toda a sociedade, visto ser o racismo uma estrutura social que produz iniquidades em todos os indicadores sociais e políticos. Nessa direção, é imprescindível que as universidades assumam em seus currículos essas temáticas.

## Metodologia

No sentido de contribuir com o enfrentamento do racismo, neste trabalho realizou-se um mapeamento sobre os currículos de graduação em Psicologia na cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana. Para tanto, identificaram-se trinta e quatro (34) cidades que compõem essa delimitação regional<sup>31</sup>. A partir disso, identificou-se quais continham instituições de ensino superior cadastradas no e-MEC. Entre as IES encontradas, quinze (15) cidades não ofereciam o curso de graduação em Psicologia, restando nove (9) cidades para participar da pesquisa.

---

<sup>31</sup> Última atualização no ano de 2013, de acordo com o site governamental Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2013).

Foram encontrados dezenove (19) currículos de graduação em Psicologia. Os currículos avaliados foram os disponíveis nos sites das universidades e faculdades incluídas na pesquisa. O Instituto Brasileiro de Gestão de Negócios (IBEGEN) foi retirado da pesquisa, pois não disponibiliza acesso ao currículo via internet. As IES incluídas na pesquisa foram: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), UFRGS, Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), UniRitter, Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS), Faculdade São Francisco de Assis (UNIFIN) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) — Porto Alegre; Universidade La Salle (UNILASALLE) e Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) — Canoas; UNISINOS — São Leopoldo; Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH) e Universidade Feevale (Novo Hamburgo); Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) — Taquara; Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha (CESUCA) — Cachoeirinha; ULBRA — Gravataí; ULBRA — Guaíba; e ULBRA — São Jerônimo.

Os cursos pertencentes ao grupo que estuda relações raciais são aqueles que em suas disciplinas, tanto no nome da disciplina quanto na ementa, apresentaram descritores como “Afro-Brasileiros”, “Afrodescendentes”, “África”, “Relações Raciais”, “Étnico-Racial”, “Etnia”, “Cultura Negra”, “Negros” e seus semelhantes.

## Resultados

A análise feita dos dezoito (18) currículos no período de março a junho de 2016 mostrou que seis (6) cursos apresentam disciplinas que trabalham com questões raciais. Destes, um (1) apresenta disciplina obrigatória e cinco (5) apresentam de forma optativa/eletiva. O curso que apresenta de forma explícita e obrigatória as discussões sobre relações raciais foi o curso da CESUCA, que apresenta no primeiro semestre a disciplina “Psicologia Comunitária” com a seguinte ementa: “Um olhar para a inclusão social. Desafios em psicologia social e comunitária. Noções de Ética Profissional. Cultura Negra na formação da sociedade brasileira. Resgate da contribuição dos negros nas esferas sociais, econômicas e políticas relativas à História do Brasil. Educação

ambiental, Direitos Humanos e pluralidade étnica racial e gênero.” (CESUCA, 2014, “Súmula”).

Os cinco (5) cursos restantes trazem a temática racial de forma optativa/eletiva, sendo que três (3) dessas instituições não disponibilizam as ementas das disciplinas para não alunos. São elas: UNISINOS São Leopoldo, UNIFIN e IENH. As disciplinas oferecidas nesses cursos são, respectivamente: “Afrodescendentes na América Latina, Povos Indígenas na América Latina Contemporânea” (UNISINOS São Leopoldo), “Educação em Direitos Humanos e das Relações Étnico-Raciais e História Afro-Brasileira, Africana e Indígena” (UNIFIN), “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (IENH).

Na Universidade Feevale, existe a disciplina eletiva “Cultura, Identidade e Diferenças”: “A disciplina problematiza, a partir do campo dos Estudos Culturais e da Psicologia Social, de que modo determinadas práticas cotidianas e regimes de verdade produzem subjetividades, corpos e comportamentos que forjam marcas identitárias, hierarquias, posicionamentos e exclusões, definindo modos de ser sujeito na contemporaneidade.” (Universidade Feevale, 2013, “Cultura, Identidade e Diferenças”, “Súmula”). Mesmo essa disciplina não contendo as palavras-chave descritas na metodologia deste trabalho, entende-se que, quando é proposta uma discussão sobre marcas identitárias, hierarquias, posicionamentos e exclusões, se propõe também que se fale sobre relações raciais. Quando se estudam relações raciais, se fala em marcas identitárias, hierarquias, regimes de verdade, exclusões, entre outros elementos trazidos na ementa acima. A ementa é ampla, permite que se discutam diversos tipos de preconceitos que estruturam nosso país, como o racismo, a homofobia, o machismo, etc. Sendo assim, foi importante incluir essa disciplina na pesquisa, pela possibilidade de discussão sobre a temática deste trabalho. Ainda na Feevale temos a disciplina “História da África”, também de caráter eletivo, com a ementa: “Analisa os aspectos pontuais de processos históricos das comunidades e Estados africanos, considerando o período pré-colonial até a conjuntura atual.” (Universidade Feevale, 2013, “História da África”, “Súmula”).

Na UFRGS encontra-se a disciplina eletiva “Diversidade e Desenvolvimento Humano”: “Estudos das desigualdades étnico-raciais e de

gênero, diversidade cultural, violência e exclusão social, consequências do bullying, preconceito e discriminação no contexto escolar, institucional e social.” (UFRGS, 2020, “Súmula”).

## **Discussão**

Como se pode ver, o curso que discute relações raciais de forma obrigatória o faz em uma disciplina com diversos assuntos de grande importância, o que torna difícil dar conta de tudo em um semestre. A disciplina eletiva da UFRGS segue o mesmo padrão. Há muitas temáticas, todas de grande importância, o que torna fácil que alguma delas seja negligenciada. Não há como saber ao certo se algum assunto será negligenciado e, se for, qual deles será. Isso depende de inúmeros fatores, como a afinidade do professor com as temáticas, o interesse da turma, a maneira como cada assunto é introduzido, entre outros. São detalhes que podem mudar a cada semestre, tornando disciplinas como essas extremamente mutáveis, o que não aconteceria em uma disciplina específica sobre relações raciais.

É importante ressaltar que, sabido através da experiência da autora, na UFRGS é discutida a temática das relações raciais em algumas disciplinas obrigatórias. Mesmo a temática estando presente em disciplinas obrigatórias, o assunto não se encontra nas ementas, o que abre a possibilidade de outras IES trabalharem com a temática, mesmo não apresentando-as nos currículos ou nas ementas. Este trabalho teve a intenção de analisar os currículos como forma de silenciamento das relações raciais, quando a temática não se encontra de forma explícita na maioria dos currículos.

Não se pode ignorar que o ensino não é neutro. Ele vem de uma construção histórica, cultural e política, então, os currículos expressam o interesse de forças políticas (Passos, Rodrigues, & Cruz, 2016). Os currículos analisados neste trabalho não podem ser considerados meros documentos de informação sobre as disciplinas ofertadas, mas sim expressões públicas do que interessa às instituições ensinar.

Como se pôde ver, o estudo das relações raciais é extremamente negligenciado pelas instituições de ensino superior analisadas neste trabalho. Algumas instituições podem estudar a temática sem tê-la

explicitada no currículo, o que leva a pensar que muitos podem ser os motivos para essa não explicitação desses conteúdos nas ementas das disciplinas. Caso isso esteja ocorrendo, pergunta-se: por que não publicá-los, uma vez que são temáticas regulamentadas em lei? Certamente esses questionamentos merecem pesquisas específicas para maior aprofundamento, mas é pertinente sua pontuação.

Muitas pessoas negras sofrem não somente com o racismo, mas também com o silenciamento dele. Se profissionais da Psicologia não tiverem condições de perceber e acolher esse sofrimento, o indivíduo que busca ajuda terá seu sofrimento aumentado. Com a falta de estudos sobre relações raciais, também se corre o risco de reforçar estereótipos ou negligenciar temores, além de reforçar os privilégios da branquitude que atravessam os corpos da maioria das(os) profissionais psicólogos(os). Uma/um terapeuta com pouca ou nenhuma experiência em estudos das relações raciais pode também minimizar receios e temores de seus pacientes quando se trata de racismo. Durante o período de estágio, entre agosto de 2015 e junho de 2016, concluído no Serviço de Atendimento Especializado – HIV Santa Marta, no centro de Porto Alegre, a autora atendeu<sup>32</sup> dois casos em especial que lhe chamaram a atenção com enfoque na questão racial. Uma das pacientes atendidas, uma mulher negra de 20 e poucos anos, tinha grande medo de que o namorado a deixasse por uma mulher branca. Já o segundo caso era um homem negro, por volta da mesma idade, que se inferiorizava por ser negro, relatando que “é tudo muito difícil para pessoas da nossa cor, tu sabe”.

Como lidar com essas questões sem estudar relações raciais? Como reagiria uma/um terapeuta que nunca passou por essas situações e que também não estudou sobre isso? Talvez como as terapeutas citadas na introdução deste trabalho, minimizando e silenciando o sofrimento desses pacientes? Isso seria algo mais difícil de acontecer se os psicólogos estudassem essas questões durante a graduação.

## **Considerações Finais**

Visto anteriormente neste trabalho que o sofrimento psíquico causado pelo racismo em pessoas negras é imensurável e pode causar

---

<sup>32</sup> Casos baseados em fatos reais, não totalmente verídicos.

grandes sequelas (Santana & Castelar, 2015). Já para pessoas brancas, o racismo causa sentimentos de superioridade, mantém privilégios e faz com que o sistema sempre crie vantagens para elas.

Quando temos uma Resolução afirmando que a(o) psicóloga(o) deve utilizar seus conhecimentos para a eliminação do racismo, afirma-se que esse conhecimento existe. Para eliminar o racismo, as(os) profissionais da Psicologia devem também atentar para que pessoas brancas entendam que são privilegiadas. Moore (2012) mostra que, para diminuir o racismo, é preciso que toda a sociedade, independente de raça, se manifeste contra o racismo. Para que isso ocorra, é necessário que se entenda o que é o racismo e como ele opera, por isso a importância de disciplinas obrigatórias sobre relações raciais.

A importância de as leis de educação, que dizem que deve-se ensinar sobre a temática das relações raciais, serem cumpridas é a de trazer benefícios, para uma sociedade mais igualitária e justa. Falar sobre racismo não pode se limitar a pessoas negras. Pessoas brancas são privilegiadas com o racismo, e quando falamos em privilégios, falamos de benefícios conquistados às custas de uma opressão a um grupo. O estudo sobre relações raciais faz com que se perceba a diferença social que acomete as raças. A inclusão da temática racial nas graduações de Psicologia faria as(os) profissionais terem melhores condições de atender pessoas negras e enfrentar o racismo.

## Referências

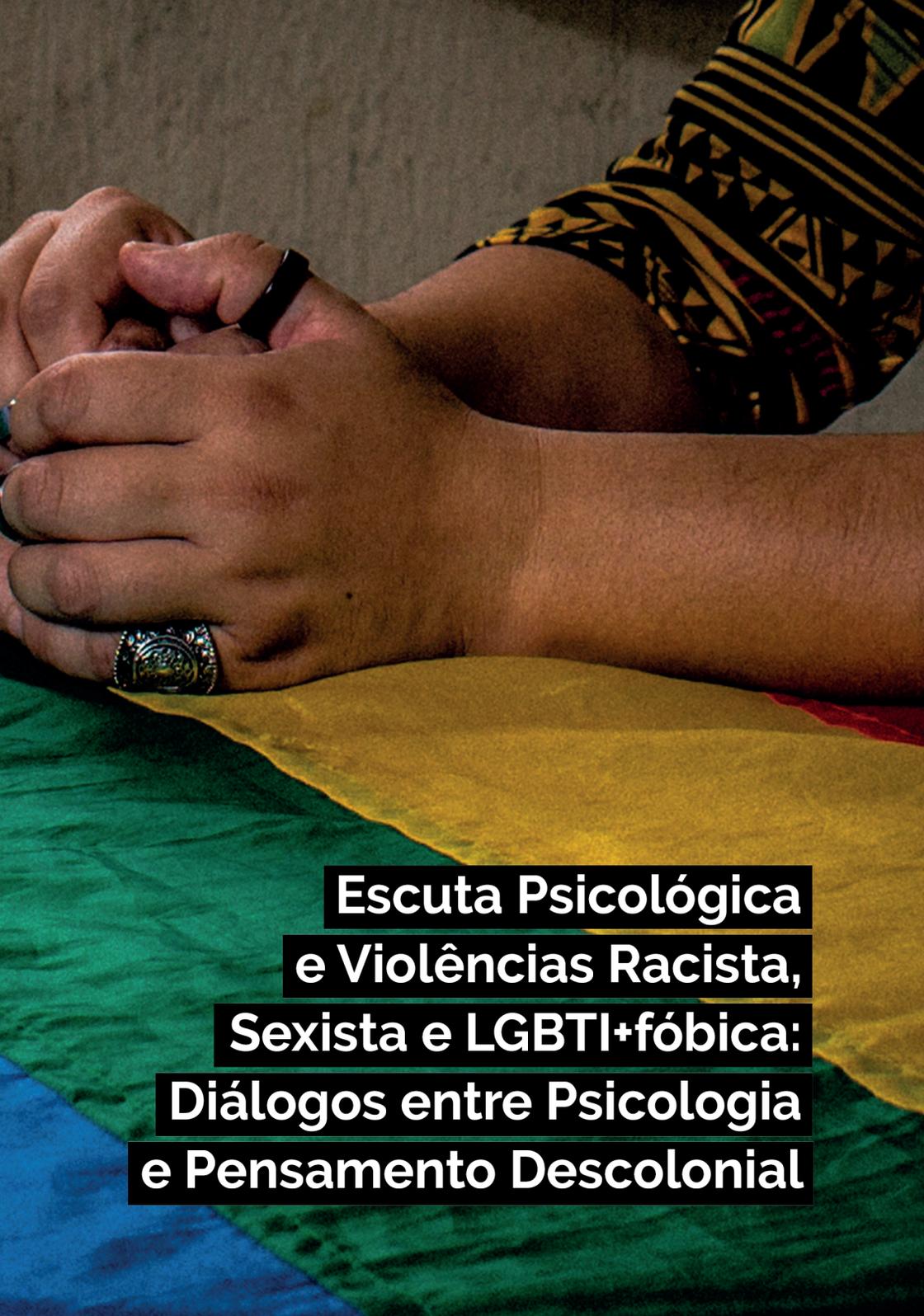
- Arraes, J. (2015, 27 de junho). "Meu psicólogo disse que racismo não existe". *Revista Fórum*. Recuperado de <http://www.revistaforum.com.br/2015/06/25/meu-psicologo-disse-que-racismo-nao-existe>
- Barcellos, J. R. S. (2016). *Formação em psicologia e a educação das relações raciais: Um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e região metropolitana* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br>
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-58). Rio de Janeiro: Vozes.

- Braz, R. M., Oliveira, P. T. R., Reis, A. T., & Machado, N. M. S. (2013). Avaliação da completude da variável raça/cor nos sistemas nacionais de informação em saúde para aferição da equidade étnico-racial em indicadores usados pelo Índice de Desempenho do Sistema Único de Saúde. *Saúde em Debate*, 37(99), 554-562. Recuperado de <http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2014/01/99.pdf#page=12>
- Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://repositorio.usp.br>
- Césaire, A. (1987). *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala.
- Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha. (2014). *Psicologia: Componentes curriculares*. Recuperado de [https://cesuca.edu.br/file/docs/Psicologia\\_Matriz\\_Curricular.pdf](https://cesuca.edu.br/file/docs/Psicologia_Matriz_Curricular.pdf)
- Guimarães, A. S. A. (1999). Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(39), 103-117. doi:10.1590/S0102-69091999000100006
- Guimarães, M. A. C., & Podkameni, A. B. (2012). Racismo: Um mal-estar psicológico. In L. E. Batista, J. Werneck, & F. Lopes (Orgs.), *Saúde da população negra* (pp. 224-239). São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.
- Conselho Federal de Psicologia. (2002). *Resolução 018/2002*. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002\\_18.PDF](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF)
- Moore, C. (2010). Prefácio. In A. Césaire, *Discurso sobre a negritude* (pp. 7-38). Belo Horizonte: Nandyala.
- Moore, C. (2012). *Racismo e sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Nandyala.
- Moreira, C. (2014). Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. *Revista da ABPN*, 6(13), 73-87. Recuperado de <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/151/148>
- Munanga, K. (2002). Prefácio. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 9-11). Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, C. M. (2002). Pluralidade racial: Um novo desafio para a Psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 22(4), 34-45. doi:10.1590/S1414-98932002000400005
- Passos, J. C., Rodrigues, T. C., & Cruz, A. C. (2016). O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. *Revista da ABPN*, 8(19), 8-33. Recuperado de <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/23/20>

- Rio Grande do Sul. (2013). Região Metropolitana de Porto Alegre – RMPA. *Atlas socioeconômico Rio Grande do Sul*. Recuperado de <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/regiao-metropolitana-de-porto-alegre-rmpa>
- Santana, H. M., & Castelar, M. (2015). Racismo e branquitude na prática profissional de psicólogas brancas e negras. *Revista Brasileira de Psicologia*, 2(n. esp.), 85-98. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revbraspsicol/issue/download/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Especial/509>
- Schucman, L. V., Nunes, S. S., & Costa, E. S. (2015). A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: Perspectivas emergentes. *Psicologia USP*, 28(1), 144-158. doi:10.1590/0103-6564a20132413
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: As vicissitudes do negro em ascensão no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2020). *PSI01025*. Recuperado de [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=342](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=342)
- Universidade Feevale. (2013). *Psicologia: Estrutura curricular*. Recuperado de <https://www.feevale.br/graduacao/psicologia/estrutura-curricular>
- Zamora, M. H. R. N. (2012). Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal*, 24(3), 563-578. doi:10.1590/S1984-02922012000300009







**Escuta Psicológica  
e Violências Racista,  
Sexista e LGBTI+fóbica:  
Diálogos entre Psicologia  
e Pensamento Descolonial**



*há um perigo  
já muito mal visto:  
é preciso  
calá-lo  
dopá-lo  
insibilizá-lo  
algemas  
livros de medicina  
psicologias  
missas  
correções no fundo  
do ventre*

(Mariana Amaral de Queiroz, "Palavra Proibida")

# 10

## **Escuta Psicológica e Violências Racista, Sexista e LGBTI+fóbica: Diálogos entre Psicologia e Pensamento Descolonial<sup>33</sup>**

*Renice Eisfeld Machado  
Míriam Cristiane Alves*

A clínica psicológica clássica se encontra inserida em um modelo de atendimento biomédico baseado na escuta orientada para a análise de sinais e sintomas que são trazidos pelos sujeitos a partir das suas falas (Dunker & Kyrillos, 2011; Dutra, 2004; Schwartzman, 1997). Segundo Elza Dutra (2004), esse modelo consiste na clínica tradicional de escuta terapêutica, direcionada a partir de uma concepção de sujeito que prioriza os processos psicológicos e psicopatológicos, descontextualizando-o historicamente.

Guerra, Diniz e Moreira (2002) referem que a Psicologia surgiu a partir de um contexto histórico que evidencia uma tradição de cuidado voltada para controlar as diferenças por meio de práticas sociais, mantendo o *status quo*. Ou seja, ao longo dos anos, a Psicologia vem se mostrando descomprometida com o contexto social, ou comprometida com apenas parte dele (Guerra, Diniz, & Moreira, 2002; Moreira, Romagnoli, & Neves, 2007).

---

<sup>33</sup> Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

A partir do século XIX, por exemplo, as ciências “Psi” se tornaram os saberes apropriados e legítimos para a compreensão sobre os processos sociais que levam o sujeito de um determinado sexo a buscar o reconhecimento social como membro de outro, ou a buscar um relacionamento afetivo com pessoas do mesmo sexo (Almeida & Murta, 2013). Assim, neste contexto, emerge uma fronteira entre o normal e o patológico no campo das identidades e orientações sexuais, de modo que “o principal ... é a associação entre patologia e terapêutica” (Almeida & Murta, 2013, p. 384). A cientificidade que permeia o conhecimento e a prática “Psi”, portanto, foi forjada pela heteronormatividade, ou seja, por uma construção social que regula e normatiza os modos de ser e de viver relacionados ao gênero e à sexualidade (Petry & Meyer, 2011).

Na escuta de mulheres em situação de violência, ao legitimar a privatização dos afetos e reduzir o entendimento da situação de violência a apenas sintomas psicológicos, o(a) psicólogo(a) deixa a mulher ainda mais vulnerável ao sistema de dominação patriarcal (Timm, Pereira, & Gontijo, 2011). Ou seja, quando o(a) psicólogo(a) não relaciona os sintomas e sofrimentos narrados pela mulher em situação de violência às relações machistas e misóginas produzidas nas sociedades estruturadas pelo patriarcado, ele(a) deixa a mulher ainda mais exposta para seguir sendo violentada emocional e sexualmente.

No que tange às relações raciais, Míriam Alves, Jayro Jesus e Danielie Scholz (2015) referem que a vivência de uma humanidade subalterna e de concessão produzida pelo olhar preconceituoso e racista lançado à população negra leva, conseqüentemente, ao sofrimento psíquico. Trata-se de um contexto de silenciamento e invisibilidade no qual corpos políticos negros são subjetivados a partir da ideia do não humano, do não ser, atualizados por meio de uma humanidade de concessão (Alves & Amaral, 2018).

Nuno Carneiro (2013, p. 40) assevera que “modos de violentar a existência”, como xenofobia, homofobia, transfobia, sexismo e racismo, evidenciam o “quão inseguras permanecem as sociedades para a expressão de múltiplas diversidades identitárias”. Essa insegurança se expressa na escuta psicológica privada e individualizante que, segundo Jacqueline Moreira, Roberta Romagnoli e Edwiges Neves (2007, p. 615), necessita “se redesenhar”. As mesmas autoras salientam que os limites

do modelo da clínica psicológica tradicional vêm se redesenhando por meio de uma Psicologia social que constrói o fazer psicológico a partir da junção entre clínica e política. Elas enfatizam que, além de pensar em uma Psicologia social, é necessário construir uma escuta psicológica “engajada na realidade social brasileira” (Moreira, Romagnoli, & Neves, 2007, p. 610).

Não obstante, faz-se necessário reconhecer que a Psicologia enquanto ciência e profissão está imbricada em uma atuação eurocêntrica e heteronormativa, e assim questionar o seu silêncio diante de sofrimentos produzidos pelas violências racista, sexista e LGBTI+fóbica. Que escuta psicológica é essa que não está sensível a tais violências? De que modo a Psicologia vem contribuindo para manter a invisibilidade de sujeitos subalternizados pelo racismo, pelo sexismo, pela violência LGBTI+fóbica? A partir desses questionamentos, buscamos dialogar com o Pensamento Crítico Descolonial e a Psicologia Latino-americana.

Este estudo objetiva problematizar a escuta psicológica diante das violências racista, sexista e LGBTI+fóbica; enunciar as implicações da heteronormatividade e da universalidade do humano na escuta psicológica; questionar a escuta psicológica enquanto dispositivo de legitimação dessas violências no contemporâneo; e pôr em discussão uma escuta psicológica engajada e politizada no enfrentamento a essas violências.

Para tanto, colocamos em discussão uma Psicologia Clínica-Política em diálogo com o Pensamento Crítico Descolonial, a partir de alguns conceitos: colonialidade do poder (Quijano, 2000), colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), colonialidade do gênero (Lugones, 2007) e interseccionalidade (Crenshaw, 2002).

Trata-se de um ensaio teórico que, segundo Francis Kanashiro Menequetti (2011), busca desenvolver uma reflexão acerca de um determinado tema. Para esse autor, o ensaio teórico tornou-se uma importante forma de geração de conhecimento, cuja força está na capacidade reflexiva para compreender a realidade. Carlos Osmar Bertero (2011) refere que é a oportunidade de elaborar o particular, o singular, mas dotando-se sempre de relevância que possa encantar e incentivar a leitura por outrem. Uma característica comum aos ensaios é a de constituir-se como espaço aberto

para a veiculação de pontos de vista ainda não comprovados, carregando a ideia de tentativa de ação especulativa e interpretativa, sendo uma composição na qual o(a) autor(a) se submete ao crivo de outrem (Barros, 2011).

Na primeira parte, apresentamos como a escuta psicológica vem sendo desenvolvida por psicólogas(os), haja vista a forte influência biomédica no modelo de atendimento, e problematizamos essa escuta diante das violências racista, sexista e LGBTI+fóbica. Em um segundo momento, recorreremos ao pensamento descolonial para refletirmos sobre o trabalho de psicólogas(os) diante dessas violências. Na terceira parte, colocamos em discussão as contribuições do conceito de interseccionalidade para o desenvolvimento de uma escuta psicológica atenta a essas violências. Por fim, lançamos mão da colaboração da Psicologia Latino-americana para pôr em discussão uma escuta politizada e engajada no enfrentamento social dessas violências.

## **Colonialidade do Poder, seus Desdobramentos e a Escuta Psicológica**

Para desenvolver o conceito de colonialidade do poder, partiremos do conceito de colonialismo. Segundo Frantz Fanon (2005), o colonialismo se constitui como um sistema de exploração e dominação violento, produzido pelo colonizador diante do povo colonizado. O autor refere que a violência é essencialmente dada, já que o colonizador vem com intenção de dominar e explorar a existência daqueles que vivem na região colonizada, retirando seus bens e promovendo o trabalho escravizado. Refere ainda que, a partir da colonização do continente africano pelos europeus, desenvolveu-se uma cisão racializada entre brancos(as) e negros(as), efetivando a dominação racial dos primeiros em relação aos segundos.

Frantz Fanon (2005) ainda salienta que os resquícios do colonialismo estão presentes no sentimento de inferioridade dos povos que foram submetidos às condições desumanas de trabalho e de existência. Povos que, com suas mãos de obra especializadas, sustentaram um sistema de dominação-exploração que é perpetuado e atualizado no contemporâneo pela colonialidade (Alves, Jesus, & Scholz, 2015). Colonialidade que,

a partir de seus desdobramentos, especialmente a colonialidade do ser, produz uma condição existencial subalterna para sujeitos negros cujas relações subjetivas e intersubjetivas partem de modos de existir ocidentalizados (Alves & Amaral, 2018).

Maria Lugones (2014) refere que a colonização produziu uma distinção hierárquica e dicotômica entre o humano e o não humano, acompanhada por distinções de superioridade dos homens sobre as mulheres. Deste modo, os(as) civilizados(as) eram homens e mulheres brancas, impondo a categoria de não humano aos povos originários das Américas e da África (Lugones, 2014). A colonialidade, portanto, mantém vivas as relações hierárquicas construídas a partir de uma concepção de humanidade em que a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos(as) e civilizados(as), tradicionais e modernos(as) (Quijano, 2000). Ela refere-se ao “processo de redução ativa” dos sujeitos no e a partir do colonialismo, cuja desumanização torna-os passíveis de classificação e de “sujeitificação” e, consequentemente, menos que seres humanos (Lugones, 2014, p. 939). Nesse sentido, um dos desdobramentos da colonialidade do poder é a colonialidade do ser, que, segundo Maldonado-Torres (2007), trata dos efeitos da colonialidade na experiência vivida, isto é, trata da constituição existencial do sujeito produzido pela lógica colonial.

Míriam Cristiane Alves e Tatiane Coelho Amaral (2018) salientam que a colonialidade do poder e do ser, ao mesmo tempo que produzem subjetividades subalternas, acabam por impulsionar movimentos de (re)existência à lógica colonial, ou seja, movimentos de resistência para existir em meio ao silenciamento e invisibilidade impostas socialmente pela matriz colonial de poder.

Mas, afinal, de que modo a Psicologia, com seu aparato teórico e metodológico, contribui para a manutenção da lógica colonial, mantendo os sujeitos subalternizados e desumanizados pela colonialidade do poder e do ser?

Ao discutir o pensamento abissal, quando problematiza a realidade social moderna, Boaventura de Sousa Santos (2009) o faz a partir da compreensão da existência de dois universos distintos, caracterizados pela dominação, pela violência e pela invisibilidade de um universo em

relação ao outro. O autor faz referência ao universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”, salientando que “a divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente” (Santos, 2009, p. 32). Uma “característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (p. 32). O pensamento abissal, portanto, possui a “capacidade de produzir e radicalizar distinções” (Santos, 2009, p. 33), cujas relações hierarquizadas de dominação e exploração produzem humanidades subalternas e de concessão no contemporâneo e, conseqüentemente, sofrimento psíquico (Alves, Jesus, & Scholz, 2015).

Desse modo, nos arriscamos a dizer que o pensamento abissal, discutido por Boaventura de Sousa Santos (2009), manifesta-se na escuta psicológica sempre que o(a) profissional de Psicologia desconsidera a narrativa do sujeito que expressa a violência racista, sexista ou LGBTI+fóbica no *setting* terapêutico; quando não reconhece a orientação sexual dos(as) sujeitos(as) para além da heterossexual; quando naturaliza o gênero enquanto uma categoria universal sem problematizar sua construção em um dado momento histórico.

A escuta psicológica ainda se encontra inserida em um padrão colonial, racista e heteronormativo, o que pode resultar em desconfortos para o sujeito que é atendido por um(a) psicólogo(a) que desconsidera as narrativas transversalizadas pela violência racista, sexista e LGBTI+fóbica, podendo, inclusive, agravar seu sofrimento psíquico.

Isildinha Baptista Nogueira (2017, p. 121) nos apresenta o conceito de “*apartheid* psíquico” ao exemplificar que a ideia de raça atrelada à cor está inserida em um arranjo semântico, político, econômico e histórico. Separar ou apartar segundo a raça/cor constitui o significado do conceito de *apartheid*, assim como vivenciado na África do Sul, onde a população branca, em minoria, se considerava superior à população negra, que era maioria. O conceito de “*apartheid* psíquico” é trazido por Nogueira (2017) ao discutir o racismo institucionalizado no Brasil enquanto um processo de segregação silenciosa que produz sofrimento psíquico. José Moura Gonçalves Filho (2017) assevera que, para a compreensão do sentimento de invisibilidade pública vivido por negros(as), é fundamental olhar para além

das situações presentes; é necessário ligar presente e passado. E diríamos que, além de ligar passado e presente, é necessário fazê-lo tendo em vista a lógica colonial e toda sua base racista, sexista e heteronormativa.

O conceito de complexo psiconírico de Achille Mbembe (2014) assevera que a servidão do sujeito negro, além de física e econômica, também foi, e ainda é, psicológica, e que o conceito de raça desenvolvido a partir da colonização se materializa até hoje por meio de um complexo perverso que gera medos, tormentos e infinitos sofrimentos a mulheres e homens negras(os). Ou seja, esse autor aponta para o fato de que o sujeito negro carrega um sentimento de inferioridade que não é reconhecido no mundo real, ficando apenas em sua mente e em suas fantasias, haja vista a negação da violência racista em nossa sociedade. Nessa perspectiva, uma escuta psicológica antirracista precisa reconhecer esses sentimentos, valorizar a narrativa daquele(a) que expressa direta ou indiretamente a violência racista enquanto algo real e não como uma fantasia produzida exclusivamente por eles(as), como muitos psicólogos(as) ainda o fazem.

Outro conceito importante trazido por Achille Mbembe (2014, p. 26) consiste no “alterocídio”, ou seja, um processo produzido pelo colonizador a partir da construção do Outro (negro[a]) como um objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se ou simplesmente destruir, quando não se consegue assegurar o controle total desses sujeitos. Nessa mesma perspectiva, Grada Kilomba (2014, p. 714) refere que os sujeitos negros só existem porque foram produzidos em uma relação de alteridade com o branco, durante a colonização, por meio de aspectos repressores rejeitados pelo sujeito branco, que consistiam em “aquilo que eu não sou”.

Grada Kilomba (2014) nos apresenta o conceito de máscara do silenciamento, a partir de um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de 300 anos. A autora refere que, oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos escravizados comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura.

A máscara resulta em um estado de despersonalização ou de alienação, em que os sujeitos negros são forçados a desenvolver uma relação

consigo por meio do sujeito branco, bem como olhar para si por meio da perspectiva do outro. Isso faz com que negros(as) sejam forçados(as) a olhar para si por meio da perspectiva dominante do sujeito branco (Kilomba, 2014). Esse processo produz alienação, traumas e decepção para o sujeito.

Grada Kilomba (2014) refere que a consciência sobre o racismo é mais um processo psicológico do que moral e enfatiza que o sujeito branco não deve se perguntar se é racista e esperar uma resposta moral, mas sim se questionar em como pode dismantelar seu próprio racismo. Segundo a autora, essa segunda pergunta por si só já inicia o processo de dismantelamento do racismo. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de se utilizar essa pergunta na escuta psicológica. Ou seja, psicólogas(os) precisam se questionar sobre como dismantelar seu próprio racismo, e também seu machismo e sua LGBTI+fobia.

Gabriela Moita (2006), por exemplo, desenvolveu um estudo cujo objetivo foi apresentar e analisar posicionamentos de profissionais de saúde mental ainda ancorados no paradigma patológico da homossexualidade. O estudo, desenvolvido em Portugal, evidenciou que a homossexualidade ainda surge como um déficit no discurso dos profissionais. Tal discurso estava amparado em um posicionamento heteronormativo, ficando evidente a tentativa de influenciar o sujeito em atendimento a uma conduta heterossexual. Os profissionais, portanto, tomavam a heterossexualidade como padrão ideal de desenvolvimento da sexualidade. Em nenhum momento do estudo ficou explícito que os profissionais tivessem falado abertamente que a heterossexualidade se constituiria em um padrão de normalidade para os sujeitos em atendimento. No entanto, durante as entrevistas, eles(as) relataram que esse seria o ideal esperado ao longo do desenvolvimento do tratamento.

A heteronormatividade tem implicações nas relações sociais e, conseqüentemente, na escuta psicológica, dicotomizando relações humanas e causando sofrimento psíquico mediante situações de preconceitos e discriminações (Oliveira, Costa, & Carneiro, 2014).

Daiane Maus Marques e Henrique Caetano Nardi (2011) referem que a Psicologia enquanto campo do saber vem contribuindo para essencializar e naturalizar as diferenças de gênero e reforçar estigmas e estere-

ótipos engendrados na heteronormatividade, sendo, assim, reforçadora de sofrimento psíquico. Segundo Márcia Arán (2011), os efeitos do gênero emergem na modernidade, produzindo subjetividades a partir de um padrão heteronormativo construído pela dominação masculina/heterossexual que oprime toda e qualquer identidade de gênero e orientação sexual que não se insere no padrão normativo.

Maria Lugones (2014), ao pôr em discussão a colonialidade do gênero, o caracteriza como uma construção social que sustenta a colonialidade do poder, a dominação racial e os papéis atribuídos socialmente ao feminino. Ao trazer a categoria de gênero para o centro do projeto colonial, podemos utilizá-la para perceber como o capitalismo colonial estruturou as assimetrias de poder no mundo contemporâneo (Costa, 2010). Além disso, Cláudia de Lima Costa (2010) refere que quando se postula a categoria gênero como um elemento estruturador da colonialidade do poder, também podemos contextualizar o patriarcado, a heteronormatividade, o capitalismo e a classificação racial enquanto elementos que se encontram já imbricados na realidade social.

Yuderkys Espinosa-Miñoso (2014) traz ao debate o conceito de racismo de gênero, baseando-se na crítica de um feminismo universal desenvolvido por mulheres privilegiadas no que tange à classe, à raça e à (hetero)sexualidade. Para a autora, as teóricas feministas não têm sido críticas de seu próprio privilégio dentro do grupo de mulheres, considerando o viés de raça e classe, a partir das teorias que constroem. Assim, a teoria feminista universal busca aplicar a mesma teoria a todas as mulheres. Yuderkys Espinosa-Miñoso (2014) vai levantar a necessidade de construção de uma *episteme* feminista antirracista e descolonial para, somente assim, avançar em uma epistemologia contra-hegemônica atenta ao eurocentrismo, à colonialidade e ao racismo.

Luiza Bairros (1995) corrobora esse pensamento quando exemplifica que o ponto de vista das mulheres não pode nunca ser pensado nem tratado desde a presunção de uma identidade única, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinada. A autora pontua que o olhar eurocêntrico, o racismo e a lógica colonial impedem que o feminismo problematize acerca da colonialidade do poder que impregna seu fazer. Assim, podemos perceber o quanto Yuderkys Espi-

nosa-Miñoso (2014) e Luiza Bairros (1995) denunciam a dificuldade que os feminismos têm de superar esse problema. O feminismo negro e o feminismo descolonial, a partir da interseccionalidade de raça, classe, gênero e sexualidade, buscam o protagonismo e a visibilidade do lugar de fala de diferentes experiências de ser mulher em um mundo marcado pela colonialidade.

Ao partir da problematização da escuta do profissional de Psicologia diante do sofrimento psíquico produzido por violências racista, sexista e LGBTI+fóbica, tomamos o feminismo descolonial, discutido por Cláudia de Lima Costa (2010) e Maria Lugones (2014), como um dispositivo potente no processo de construção de uma escuta psicológica engajada e politizada.

O feminismo descolonial se constitui um movimento epistemológico em pleno crescimento, de caráter revisionista das teorias e da proposta política do feminismo clássico, dado o que considera seu viés ocidental, branco e burguês (Costa, 2010). A autora salienta que o pensamento feminista clássico tem sido produzido por um grupo específico de mulheres — aquelas que têm gozado do privilégio epistêmico graças a suas origens de classe e raça — e que o feminismo descolonial faz dupla com o movimento de revolução epistêmica contra a hegemonia eurocêntrica (Costa, 2010).

A Psicologia Latino-americana tem incorporado princípios da descolonização do saber, poder e ser enquanto pensamento crítico nessa área do conhecimento. Jorge Gato, Nuno Santos Carneiro e Anne Marie Fontaine (2011) reforçam a importância do aparecimento de uma linha crítica que apele para uma forte oposição à ciência positivista, denunciando e desafiando as implicações opressivas da construção histórica da Psicologia enquanto ciência. A Psicologia enquanto ciência da modernidade necessita voltar-se para si e problematizar o modo como está mergulhada em teorias e epistemologias que reafirmam a universalidade de conceitos como mulher, gênero, raça, humano, entre outros.

## **Interseccionalidade e Escuta Psicológica**

A interseccionalidade “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, afirma Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177). Ela trata especificamente da

forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições entre diferentes sujeitos.

Para Sirma Bilge (2009), o conceito de interseccionalidade nos possibilita pensar uma teoria transdisciplinar sobre a complexidade dos corpos políticos e das desigualdades sociais que os constituem, por meio de uma perspectiva integrada. Além disso, a autora nos propõe pensar que a interseccionalidade refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos de diferenciação social que compreendem, por exemplo, as categorias de sexo/gênero, classe, raça e orientação sexual.

Mas, afinal, quais os efeitos da discriminação interseccional (Crenshaw, 2004) no cotidiano e na subjetividade dos sujeitos? Ou seja, quais os efeitos do racismo, do sexismo, do machismo e da LGBTI+fobia quando em intersecção no cotidiano e na subjetividade dos sujeitos?

A discriminação composta é caracterizada pela combinação de duas ou mais formas diferentes de discriminação, sendo que o conceito de interseccionalidade nos ajuda a compreender que mais de uma forma de discriminação pode acometer um único sujeito (Crenshaw, 2004). A proposta principal do conceito de interseccionalidade se configura em “garantir que a discriminação racial que afeta mulheres negras e a discriminação de gênero que afeta mulheres sejam consideradas mutuamente e não de uma maneira excludente” (Crenshaw, 2004, p. 8).

Essa conceituação nos remete a novos questionamentos: Qual a implicação da interseccionalidade no campo da Psicologia? De que modo esse conceito pode contribuir para a escuta psicológica?

Convidamos os profissionais de Psicologia a se questionarem sobre os eixos de subordinação que transversalizam o sofrimento psíquico daqueles sujeitos que estão em atendimento em seus diferentes espaços terapêuticos. Trata-se de um conceito relativamente novo no campo acadêmico (Salem, 2014), sobretudo na clínica psicológica. Para Sara Salem (2014) à medida que mais acadêmicos(as) e ativistas se ocupam desse conceito, mais interseccionalidades podem surgir.

Compreendemos que é fundamental que o(a) psicólogo(a) promova uma escuta interseccional dos sujeitos. No entanto, a narrativa sobre o sofrimento psíquico muitas vezes não explicitará uma queixa intersec-

cional, cabendo ao profissional o reconhecimento de diferentes eixos de subordinação que podem estar transversalizados nesse sofrimento. Afinal, “a interseccionalidade constitui um desafio que aborda diferenças dentro da diferença” (Crenshaw, 2004, p. 9).

Para Sara Salem (2014), a aspiração da interseccionalidade consiste em escutar as vozes de mulheres e de homens em suas próprias condições com a finalidade de unir as peças das narrativas e analisar em seus componentes experiências que possam ajudar a compreender a vida social. Sara Salem (2014) refere, ainda, que não é suficiente fazer o uso acríptico do conceito de interseccionalidade, fazendo-se necessário contextualizar e historicizar essas experiências dentro de um sistema global, capitalista e imperialista que estrutura a vida dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a Psicologia Latino-americana tem absorvido progressivamente os princípios da descolonização para pensar o sofrimento psíquico produzido pelo colonialismo e pelo seu pressuposto da hierarquização entre humanos e não humanos (Orellano & González, 2015). Claudia Marcela Orellano e Sergio Gabriel González (2015, p. 5) trabalham com a ideia de “trauma psicossocial colonial” ao fazerem referência ao sofrimento psíquico produzido pelo colonialismo e atualizado pela colonialidade do poder, do ser e do saber.

A Psicologia Social Crítica surgiu na América Latina devido ao inconformismo com uma psicologia acadêmica incapaz não apenas de solucionar problemas, mas sobretudo de reconhecê-los enquanto objeto de estudo, comprometendo-se com parte do contexto social (Montero, 2011). Ela propõe a discussão sobre as origens psicossociais das situações de desigualdades e de opressão, de modo crítico, por meio de uma práxis libertadora. Não se trata somente, portanto, de produzir um discurso com valores e princípios que não correspondem a uma práxis, sendo necessário “mais um fazer do que um dizer” (Montero, 2011, p. 98).

Uma característica importante da Psicologia Social Crítica consiste no fato de compreender que a libertação nunca pode ser perfeitamente conhecida ou obtida, já que nenhuma independência e nenhuma libertação é global e, quando é alcançada em uma parte, a opressão mostra-se ou reaparece em outra (Montero, 2011). Assim, o processo de libertação é uma constante batalha e a crítica é um dos meios para conquistá-la.

Ao pensarmos a escuta psicológica, levantamos o seguinte questionamento: De que modo a escuta psicológica pode contemplar o processo de libertação de sujeitos cuja intersecção de mais de um eixo de subordinação produz sofrimento psíquico?

Martín-Baró (2011), ao propor a Psicologia da Libertação, refere que o “psicologismo tem servido para fortalecer, direta ou indiretamente, as estruturas opressivas, ao desviar a atenção delas para os fatores individuais e subjetivos” (p. 183). O autor nos convida a pensar uma psicologia que contribua para o desenvolvimento social dos países latino-americanos por meio da construção de uma nova bagagem teórica e prática que rompa com sua própria escravidão eurocêntrica, ou seja, para alcançar uma Psicologia da Libertação, é necessário antes alcançar uma libertação da Psicologia.

Cabe ainda apontar um déficit muito importante no fazer da Psicologia atual, que consiste na íntima relação entre a “desalienação pessoal e a desalienação social” e entre “controle individual e poder coletivo”, dificultando a compreensão da diferença entre a libertação de cada sujeito e a libertação de todo um povo, deixando a desejar quando se trata de libertar o sujeito de seu sofrimento relacionado ao contexto histórico-social (Martín-Baró, 2011, p. 191).

Outro fato importante é que a Psicologia também tem contribuído para negligenciar a relação entre a alienação pessoal e a opressão social, ou seja, a ciência psicológica orienta nossa escuta de modo que compreendemos o adoecer psíquico nos sujeitos como se fosse algo alheio à história e à sociedade, como se o sentido dos adoecimentos psíquicos se esgotassem no plano individual ou, no máximo, em um plano social que compreende apenas as relações do sujeito e não o contexto histórico de sua sociedade (Martín-Baró, 2011).

## **Considerações Finais**

Podemos compreender que o comprometimento de psicólogas(os) com o contexto social parte de um olhar disciplinado por uma cultura eurocêntrica, heteronormativa, racista e misógina que não possibilita espaços de reconhecimento de histórias de vida permeadas pelas violências racista, sexista e LGBTI+fóbica. Desse modo, a cientificidade

que permeia a escuta psicológica foi forjada por uma construção social que regula e normatiza os modos de ser e de viver no que tange à raça, ao gênero e à sexualidade. Assim, nos questionamos: Até que ponto essa cientificidade impossibilita que essas violências sejam reconhecidas no *setting* terapêutico?

Colocamos em discussão a importância de ter como exercício na prática clínica o ato de observar a si (psicólogas[os]) diante daqueles(as) que de algum modo vivem em conflito diante da norma hegemônica do que é ser humano. Necessitamos de psicólogas(os) capazes de reconhecer as violências perpetuadas pelo racismo, pelo sexismo e pela LGBTI+fobia. Necessitamos de uma escuta psicológica engajada e politizada no que tange ao enfrentamento dessas violências.

Salientamos a importância da continuidade dessa discussão, haja vista o grande caminho que ainda temos a percorrer quanto à qualificação de nossa escuta clínica-política.

## Referências

- Almeida, G., & Murta, D. (2013). Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. *Sexualidad, Salud e Sociedad*, 14, 380-407. doi:10.1590/S1984-64872013000200017
- Alves, M. C., & Amaral, T. C. (2018). Ações afirmativas, subjetividades e (re)existências: Estudantes negros e negras cotistas no curso de psicologia da UFPEL. In M. E. Calazans, M. C. Garcia, & E. Piñeiro (Orgs.), *América latina: Corpos, trânsito e resistências* (Vol. 2, pp. 97-124). Porto Alegre: Editora Fi.
- Alves, M. C., Jesus, J. P., & Scholz, D. (2015). Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: Reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. *Saúde em Debate*, 39(106), 869-880. doi:10.1590/0103-1104201510600030025
- Aran, M. (2011). Políticas do desejo na atualidade: A psicanálise e a homoparentalidade. *Revista Psicologia Política*, 11(21), 59-72. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100006&lng=pt&nrm=iso)
- Bairros, L. (1995). Nossos feminismos revisitados. *Revista Estudos Feministas*, 3(2), 458-463. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>

- Barros, K. S. M. (2011). Réplica 1 – O que é um ensaio? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 333-337. Recuperado de <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/846/843>
- Bertero, C. O. (2011). Réplica 2 – O que é um ensaio teórico? Réplica a Francis Kanashiro Meneguetti. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 338-342. doi:10.1590/S1415-65552011000200012
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 1(225), 70-88. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm#>
- Carneiro, N. S. (2013). Contra a "violência de inexistir": Psicologia crítica e diversidade humana. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 40-47. doi:10.1590/S0102-71822013000100006
- Costa, C. L. (2010). Feminismo, tradução cultural e a descolonização do saber. *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras*, 21(2), 45-59. doi:10.5007/29649
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10, 171-187. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>
- Crenshaw, K. (2004). *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. Recuperado de <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>
- Dunker, C. I. L., & Kyrillos, F., Neto (2011). A crítica psicanalítica do DSM-IV: Breve história do casamento psicopatológico entre psicanálise e psiquiatria. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 14(4), 611-626. doi:10.1590/S1415-47142011000400003
- Dutra, E. (2004). Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 381-387. doi:10.1590/S1413-294X2004000200021
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184, 7-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>
- Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: UFJF.
- Gato, J., Carneiro, N. S., & Fontaine, A. M. (2011). Contributo para uma revisão histórica e crítica do preconceito contra as pessoas não heterossexuais. *Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política*, 1(1), 139-167. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/12542/7715>
- Gonçalves, J. M., Filho. (2017). A dominação racista: O passado presente. In N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil: Questões para a psicanálise* (pp. 143-160). São Paulo: Perspectiva.

- Guerra, A. M. C., Gonçalves, B. D., & Moreira, J. O. (2002). O social na clínica e a clínica no social: Sutilezas de uma prática. In A. M. C. Guerra, B. D. Gonçalves, & J. O. Moreira (Orgs.), *Clínica e inclusão social: Novos arranjos subjetivos e novas formas de intervenção* (pp. 29-48). Belo Horizonte: Edições do Campo Social.
- Kilomba, G. (2014). A máscara [Tradução de Jessica Oliveira de Jesus]. *Cadernos de Literatura em Tradução*, 16, 171-180. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115286>
- Lugones, M. (2007). Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, 22(1), 186-209. Recuperado de [https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/4251730/mod\\_resource/content/0/heterosexualism%20and%20the%20colonial%20modern%20gender%20system%20maria%20lugones.pdf](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/4251730/mod_resource/content/0/heterosexualism%20and%20the%20colonial%20modern%20gender%20system%20maria%20lugones.pdf)
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Marques, D. M., & Nardi, H. C. (2011). Anormais, bárbaros e bárbaras: Trajetórias de vida e homossexuais e clínica psicológica. *Aletheia*, 36-35, 109-122. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-03942011000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-03942011000200009)
- Martín-Baró, I. (2011). Para uma Psicologia da libertação. In R. S. L. Guzzo, & F. Lacerda Jr. (Orgs.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da Psicologia da libertação* (pp. 181-198). São Paulo: Alínea.
- Mbembe, A. (2014). *Crítica da razão negra* [Tradução de Marta Lança]. Lisboa: Antígona Editores Refractários.
- Meneguetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/840/84018474010.pdf>
- Moita, G. (2006). A patologização da diversidade sexual: Homofobia no discurso de clínicos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, 53-72. Recuperado de <https://journals.openedition.org/rccs/862>
- Montero, M. (2011). Ser, fazer e parecer: Crítica e libertação na América Latina. In R. S. L. Guzzo, & F. Lacerda Jr. (Orgs.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da Psicologia da libertação* (pp. 87-100). São Paulo: Alínea.

- Moreira, J. O., Romagnoli, R. C., & Neves, E. O. (2007). O surgimento da clínica psicológica: Da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 608-621. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n4/v27n4a04.pdf>
- Nogueira, I. B. (2017). Cor e inconsciente. In N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil: Questões para a Psicanálise* (pp. 121-128). São Paulo: Perspectiva.
- Oliveira, J. M., Costa, C. G., & Carneiro, N. S. (2014). Problematizando a humanidade: Para uma psicologia crítica feminista queer. *Gender and Sexuality: Annual Review of Critical Psychology*, 11, 59-77.
- Orellano, C. M., & González, S. G. (2015). Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la Psicología. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(2), 1-8. Recuperado de <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/1>
- Petry, A. R., & Meyer, D. E. E. (2011). Transexualidade e heteronormatividade: Algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, 10(1), 193-198. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/7375>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). Buenos Aires: CLACSO.
- Salem, S. (2014). Feminismo islâmico, interseccionalidade e decolonialidade. *Tabula Rasa*, 21, 111-122. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-21/06-salem.pdf>
- Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos, & M. P. Menezes (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). Coimbra: Edições Almedina.
- Schwartzman, R. S. (1997). Psiquiatria, Psicanálise e Psicopatologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(2), 33-36. doi:10.1590/S1414-98931997000200005
- Timm, F. B., Pereira, O. P., & Gontijo, D. C. (2011). Psicologia, violência contra mulheres e feminismo: Em defesa de uma clínica política. *Revista Psicologia Política*, 11(22), 247-259. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200005)



## Sobre as(os) Autoras(es)



### Aline de Moura Rodrigues

Estudante do Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, participou do CRDH/Nupsex (UFRGS) como bolsista de iniciação científica durante o ano de 2017. Tem como temas de pesquisa as relações entre perspectivas epistemológicas interseccionais e mudanças nos desenhos de políticas públicas e construções de conhecimentos que se desvinculem do racismo institucional e estrutural. Já teve trabalhos acadêmicos orientados e desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (UFRGS) e atualmente é estudante-hóspede no Centro de Investigaciones Superiores en Antropología Social (Unidad CIESAS Sureste — Chiapas, México), por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (CAPES/UFRGS/UFG/CIESAS). E-mail: linymourar@gmail.com.

### Alisson Ferreira Batista

Tem formação em Psicologia pela UFRGS e atualmente encontra-se no mestrado em Educação, na linha “História, Cultura e Humanidades” (UFRGS). Também é Apoiador Institucional no grupo Harambee. Seu foco de estudo é a constituição psíquica do sujeito negro em diáspora, e no mestrado estuda processos pedagógicos, relações raciais e fotografia. E-mail: alissonbk@gmail.com.



### Ana Paula Moreira Ferreira

Graduanda do curso de Psicologia da UFRGS. Integrante do Coletivo Psicopreta e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Élééko. Estuda temáticas relacionadas às relações raciais, com foco nos agenciamentos da população negra. E-mail: correndosozinha@gmail.com.



### **Analice de Lima Palombini**

Docente do Instituto de Psicologia da UFRGS, psicóloga, doutora em Saúde Coletiva. Integra a coordenação do projeto “Acompanhamento Terapêutico na Rede Pública” (ATnaRede) e do Programa de Residência em Saúde Mental Coletiva, ambos vinculados à UFRGS. E-mail: analice.palombini@gmail.com.

### **Bruna Moraes Battistelli**

Psicóloga graduada pela UFRGS, especialista em Instituições em Análise (UFRGS), mestra em Psicologia Social e Institucional (UFRGS) e doutoranda do PPG em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), bolsista CAPES. E-mail: brunabattistelli@gmail.com.



### **Caroline Damazio da Silva**

Psicóloga clínica pela UFRGS. De 2016 a 2018, foi consultora em saúde na Secretaria Estadual de Saúde — apoio institucional para o enfrentamento da epidemia de HIV/AIDS. Atualmente é tutora para o apoio institucional na pesquisa de iniciação científica “Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: Estudo sobre a implantação da PNSIPN a partir do Apoio Institucional” (UFRGS/SES) e mestranda em Saúde Coletiva pela UFRGS. E-mail: caroldamazio.grado@gmail.com.

### **Cristina Emília Schünemann**

Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Comissão de Graduação de Psicologia da UFRGS. Mestra em Letras pela PUCRS, Licenciada em Letras Português/Inglês pela UFSM e graduada em Fonoaudiologia pela UFRGS. E-mail: cristina.schunemann@ufrgs.br.





### **Fernanda Souza de Bairros**

Professora do Curso de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFRGS. E-mail: fernandabairros@gmail.com.

### **Francielly Muria dos Santos**

Jovem negra, estudante de Serviço Social pela UFRGS. Bolsista de iniciação científica, participante do grupo “Negras e Negros no Serviço Social”. E-mail: franci.muria@gmail.com.



### **Giselle Spindler**

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Primeiro Grau pela PUCRS (1985) e em Estatística pela UFRGS (2013), com mestrado em Matemática Pura pela UFRGS (2001). Trabalhou como professora adjunta do Centro Universitário Ritter dos Reis. Atuou como professora auxiliar na URCAMP, UNISC e UNP e como substituta na UFRGS. Tem experiência nas áreas de estatística e probabilidade e assessoria estatística a trabalhos de conclusão de curso. Trabalhou como professora na Faculdade Sistema de Ensino Gaúcho (FASEG), na disciplina de Ética e Pesquisa. Assumiu como estatística na UFRGS em fevereiro de 2019. E-mail: giselspin@gmail.com.

### **Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto**

Psicóloga, analista institucional, militante das lutas antirracistas e feministas. Professora aposentada do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS. Colaboradora do Centro Interdisciplinar em Educação Social e Socioeducação (CIEES) da Faculdade de Educação. Coordenadora Adjunta da Comissão de Graduação do Curso de Psicologia da UFRGS no período de 2017-2018. E-mail: gislei.ufrgs@gmail.com.





### **Henrique Caetano Nardi**

Médico sanitarista, doutor em Sociologia, professor titular do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Coordenador do Nupsex e do CRDH – Relações de gênero, sexualidade e raça. Pesquisador do CNPQ. E-mail: hcnardi@gmail.com.

### **Jéssyca da Rosa Santos Barcellos**

Formada em Psicologia pela UFRGS em 2016. Atualmente atua como psicóloga clínica, é mestranda em Psicologia Social e Institucional e trabalha como tutora ao apoio institucional em pesquisa que visa à implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra em 20 municípios do estado do RS. E-mail: jessycabarcellos@gmail.com.



### **Liziane Guedes da Silva**

Psicóloga e mestranda em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), compõe os grupos de pesquisa Nupsex (UFRGS) e É'léléko (UFPEL/UFRGS). Atua como psicóloga clínica e com formações de profissionais no campo da Psicologia e da saúde da população negra. Faz parte do grupo Adinkra Coletivo de Psicólogas(os) e Psiquiatras Negras(os) e do Grupo Psicopreta da UFRGS. Atualmente se interessa pela afroperspectividade, subjetividade e infância. E-mail: lguedes.psic@gmail.com.

### **Luciana Rodrigues**

Psicóloga. Mãe. Mestre e doutora em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS e integrante do Núcleo de Extensão e Pesquisas Antirracistas da Psicologia (NEPAR/PSI). Desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas ao campo das políticas públicas, principalmente, nas áreas ligadas à assistência social e à infância, a partir das quais discute temas como cidadania, gênero, relações étnico-raciais e subjetividade. E-mail: lurodrigues.psic@gmail.com.





### **Míriam Cristiane Alves**

Professora adjunta do curso de Psicologia da UFPEL. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGPSI/UFRGS). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas É'lééko: Agenciamentos Epistêmicos Descoloniais e Antirracistas da UFPEL e UFRGS. Psicóloga Conselheira do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS) e Presidenta da Comissão de Processos Clínicos e Psicossociais do CRPRS. E-mail: oba.olorioba@gmail.com.

### **Raquel da Silva Silveira**

Psicóloga, doutora em Psicologia Social e Institucional, professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Integrante do Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça (CRDH/Nupsex) e do Núcleo de Extensão e Pesquisas Antirracistas da Psicologia da UFRGS (NEPAR/PSI). E-mail: raquelsilveira43@gmail.com.



### **Renice Eisfeld Machado**

Psicóloga, graduada em Psicologia pela UFPEL em 2018. Pós-graduanda em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Estácio de Sá, com experiência acadêmica e profissional em atendimento psicológico para o enfrentamento de violência contra a mulher, violência homofóbica e LGBT+fóbica e violência racista. Atua como psicóloga na cidade de Pelotas/RS. E-mail: renice.eisfeld@hotmail.com.

### **Sabrina Gomes Nunes**

Graduanda em Psicologia pela UFRGS. Acompanhante terapêutica no projeto ATnaRede e bolsista de iniciação científica da pesquisa "Racismo e Relações de Saber/Poder" do Departamento de Psicologia Social e Institucional no período de agosto de 2017 a agosto de 2019. Tem interesse pela temática das relações raciais, da Psicologia Social e da saúde mental. E-mail: nunesabrinah@gmail.com.





### **Silvia Edith Duarte Marques**

Mulher negra, graduada pela UNISINOS. Durante esse processo, iniciou a luta no movimento da Reforma Psiquiátrica e posteriormente pelos Direitos Humanos. Em 2004, foi convidada pela Secretaria de Saúde Municipal de Porto Alegre para coordenar a Política de Saúde da População Negra. Integra o coletivo Adinkra Psicologia, grupo de psicólogas(os) do Rio Grande do Sul, que, em sua clínica, tem como principal objetivo a escuta para o enfrentamento do racismo, e a Rede Nacional Dandaras. E-mail: silviaedith2013@gmail.com.

### **Tiago Rodrigues da Costa**

Mestrando em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisando as possíveis formas de experienciar a homossexualidade no corpo africano masculino em diáspora. Graduando em Psicologia pela UFRGS. Graduado em Letras pela Faculdade Cenecista de Osório. Membro do Coletivo Psicopreta, fez parte do Movimento Balanta – Nenhum Cotista a Menos! E-mail: rodrigues.tih@gmail.com.



### **Vera Lúcia Pasini**

Docente do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia do Instituto de Psicologia da UFRGS, psicóloga, doutora em Psicologia Social, integra o Programa de Pós-Graduação “Psicanálise: Clínica e cultura” e a coordenação do projeto de extensão “Acompanhamento Terapêutico na Rede Pública” (ATnaRede). Coordenou a Comgrad do curso de Psicologia da UFRGS no período de março de 2017 a outubro de 2019. E-mail: verapasini@gmail.com.



Nesta obra foram utilizadas as fontes Raleway e Merriweather.

Capa em papel Supremo 250 g/m<sup>2</sup>.

Miolo em papel Offset 75 g/m<sup>2</sup>.



**Editoração e impressão:**

Gráfica da UFRGS  
Rua Ramiro Barcelos, 2500  
Porto Alegre/RS  
(51) 3308-5083  
grafica@ufrgs.br  
www.ufrgs.br/graficaufrgs



Trazemos ao público reflexões teóricas e resultados de pesquisas que explicitam os efeitos iniciais da política de cotas raciais no curso de Psicologia da UFRGS. Grande parte deste livro emerge das ações do Departamento de Psicologia Social e Institucional, no sentido de reafirmar o compromisso desse campo de formação com as demandas sociais brasileiras. Entretanto, apesar da crítica ao *status quo* do modelo capitalista neoliberal e sexista, a discussão teórica em torno das relações raciais e os processos de subjetivação relacionados a elas eram silenciados, parecendo ausentes. O questionamento sobre a branquidão dos corpos de docentes e estudantes e das teorias estudadas não existia, ou era marginal, fruto de ações individuais de professoras(es).

Assim, construímos este livro de forma coletiva, com intuito de compartilhar a produção teórica de estudantes e pesquisadores(as), na maioria negros(as), que puderam transformar em conhecimento os desassossegos vividos na trajetória universitária. O racismo, em todas as suas dimensões, produz sofrimento e iniquidades de forma integral nas pessoas negras, porém o povo negro sempre resistiu. Da mesma forma, a intelectualidade negra da Psicologia também resiste e produz conhecimento antirracista para que a formação em Psicologia possa se reconfigurar.

