

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

AMANDA SANTOS PEREIRA DE AMORIM

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA ESCOLAR:

a urgente necessidade de uma formação para a diversidade

São Luís
2019

AMANDA SANTOS PEREIRA DE AMORIM

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA ESCOLAR:
a urgente necessidade de uma formação para a diversidade

Monografia apresentada ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia - Formação de Psicólogo.

Orientadora: Dra. Rosane de Sousa
Miranda

São Luís
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Amorim, Amanda Santos Pereira de.

Relações étnico-raciais e a atuação da psicóloga escolar : a urgente necessidade de uma formação para a diversidade / Amanda Santos Pereira de Amorim. - 2019.
71 f.

Orientador(a): Rosane de Sousa Miranda.

Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Psicóloga Escolar. 2. Psicologia Escolar. 3. Racismo. 4. Relações étnico-raciais. 5. Representações sociais. I. Miranda, Rosane de Sousa. II. Título.

AMANDA SANTOS PEREIRA DE AMORIM

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA ESCOLAR:
a urgente necessidade de uma formação para a diversidade**

Monografia apresentada ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia - Formação de Psicólogo.

São Luís, ____ de _____ de 2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosane de Sousa Miranda – UFMA (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Áurea Pereira Silva – UFMA (1º Membro)

Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara – UFMA (2º Membro)

Profa. Ma. Elizabeth de Oliveira Serra – UFMA (Suplente)

**Às minhas avós (in memorian) e às
minhas tias Cecília (in memorian) e Olívia,**

guerreiras que lutaram para garantir aos
familiares a educação formal que não
tiveram.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me fortalecer nesta jornada. À minha mãe e ao meu pai, agradeço pelo amor incondicional, sabedoria e afetos compartilhados e por tudo que fazem por mim. À minha irmã e ao meu irmão, que sempre estão ao meu lado, incentivando e não medindo esforços para me ajudar. Amo vocês! Agradeço ainda minha orientadora, Rosane Miranda (pessoa admirável, por quem tenho grande estima), pela paciência, sensibilidade, pelas valiosas orientações e pelo imenso apoio dedicado a mim; às famílias Amorim e Santos, cujo amor tem nos sustentado neste ano difícil, e às psicólogas Margareth de Jesus e Holga Gomes, fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À minha supervisora de estágio, Rosana Figueiredo, sou grata pelo carinho e por todas as oportunidades (és um grande referencial para mim!). Também sou muito grata aos membros do NEAB-UFMA, Prof. Carlos Benedito, Fernanda Rodrigues e Carla Georgea, por trazerem essa discussão para a minha vida; aos membros da banca, Profa. Maria Aurea, Prof. Ramon Alcântara e Profa. Elizabeth Serra, pelas importantes contribuições, gentileza e compreensão durante esse processo; à Profa. Catarina Malcher, pela atenção e generosidade; ao Prof. Lucas Sá, pelo ótimo trabalho como coordenador de monografia; aos colegas de estágio, Albasim Braga, Ester Nayara, David Moniz e Sara Muniz, que foram uma grata surpresa no último ano, e às professoras e aos professores do curso de Psicologia da UFMA, por todo o aprendizado compartilhado.

Às amigadas e parcerias que o curso de Psicologia me deu, minha eterna gratidão. Foi um imenso privilégio ter convivido com pessoas tão inspiradoras. Sinto-me imensamente agradecida. Em ordem alfabética: Ana Maria Araújo, Cleonice Algarves, Edilene Mendes, Heven Soares, Jaime Silva, Jordana Cardoso, Keila Vale, Samia Macedo, Sara Muniz.

Enfim, agradeço a todos aqueles que me ajudaram nesta caminhada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

Figura 1 – Análise Hierárquica Descendente	34
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados Biossociodemográficos e Profissionais.....	31
---	----

LISTA DE SIGLAS

ACP – Abordagem Centrada na Pessoa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CRP/MA – Conselho Regional de Psicologia do Maranhão

CRP/SP – Conselho Regional de Psicologia de São Paulo

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IRAMUTEQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

GT – Grupo de Trabalho

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSINEP – Encontro Nacional de Psicólogas (os) Negras (os) e Pesquisadoras (es) das Relações Raciais e Subjetividades

UCE – Unidades de Contexto Elementares

UCI – Unidades de Contexto Iniciais

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNESPA – União de Ensino Superior do Pará

UNICEUMA – Universidade Ceuma (Centro Universitário do Maranhão)

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a atuação da psicóloga escolar frente às relações étnico-raciais na escola. Para tanto, foram considerados os seguintes objetivos específicos: caracterizar o perfil biossociodemográfico e profissional das participantes; investigar as representações sociais das psicólogas escolares sobre as relações étnico-raciais; averiguar a formação destas profissionais a respeito da temática étnico-racial; identificar estratégias de intervenção utilizadas pelas entrevistadas diante das relações étnico-raciais no contexto escolar em que atuam. Participaram da pesquisa seis psicólogas e um psicólogo que atuam na área escolar, os quais responderam a um questionário e a um roteiro de entrevista semi-estruturada. Os dados do questionário foram analisados por meio de estatística descritiva (frequência absoluta) e as falas das entrevistadas foram processadas no *software* de análises de dados textuais, IRAMUTEQ. Os resultados versaram a respeito de relatos da rotina escolar acerca das relações étnico-raciais, sobre as repercussões da temática étnico-racial na prática profissional e o percurso de formação das entrevistadas. Destaca-se que as representações das relações étnico-raciais forjadas pelas participantes trazem elementos relacionados à negação de impactos dessa relação no contexto escolar ou o reconhecimento da mesma como questão interpessoal, principalmente. Houve unanimidade quanto ao reconhecimento da ausência ou carência de formação a respeito da temática étnico-racial, o que relaciona-se diretamente com as representações sociais forjadas pelo grupo e pelas intervenções apontadas, focadas em ações pontuais com os atores diretamente envolvidos nas queixas que chegaram aos serviços de psicologia, não abrangendo ações institucionais na maior parte dos estabelecimentos. Consta-se a necessidade da Psicologia, especialmente da Psicologia Escolar, assumir seu compromisso social de formação política, técnica e científica a respeito das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Racismo. Psicologia Escolar. Psicóloga Escolar. Representações sociais.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the performance of the school psychologist in relation to ethnic-racial relations in school. To do so, the following specific objectives were considered: to characterize the participants' biosociodemographic and professional profile; to investigate the social representations of school psychologists on ethnic-racial relations; to investigate the training of these professionals on ethnic-racial issues; identify intervention strategies used by the interviewees in relation to ethnic-racial relations in the school context in which they work. Six psychologists and a psychologist working in the school area participated in the study, who answered a questionnaire and a semi-structured interview script. The questionnaire data were analyzed using descriptive statistics (absolute frequency) and the interviewees' speeches were processed in the textual data analysis software, IRAMUTEQ. The results were related to reports of the school routine about ethnic racial relations, the repercussions of ethnic-racial issues on professional practice, and the training of interviewees. It should be emphasized that the representation of the ethnic-racial relations forged by the participants brings elements related to the denial of impacts of this relation in the school context or the recognition of the same as interpersonal question, mainly. There was unanimity regarding the recognition of the absence or lack of training regarding ethnic-racial issues, which directly related to the social representations forged by the group and the interventions pointed out, focused on specific actions with the actors directly involved in the complaints that arrived at the services of psychology, not covering institutional actions in most establishments. It is observed the need of Psychology, especially of School Psychology, to assume its social commitment of political, technical and scientific formation regarding ethnic-racial relations.

Keywords: Ethnic-racial relations. Racism. School Psychology. School Psychologist. Social representations.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	12
2.1 O contexto brasileiro	14
2.2 A questão racial na psicologia brasileira	17
2.3 Psicologia e relações étnico-raciais na escola	20
3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	23
4 MÉTODO	27
4.1 Tipo de Estudo	27
4.2 Local de Pesquisa	27
4.3 Participantes	27
4.4 Instrumentos	27
4.4.1 Questionário biossociodemográfico e profissional	27
4.4.2 Entrevista semiestruturada	27
4.5 Procedimentos	28
4.5.1 Éticos	28
4.5.2 Coleta de dados	28
4.5.3 Análise de dados	28
5 RESULTADOS	31
5.1 Questionário Biossociodemográfico e Profissional	31
5.2 IRAMUTEQ	33
5.2.1 Percurso Profissional	35
5.2.2 Relatos da Rotina Escolar	35
5.2.2.1 <i>Opiniões sobre preconceito e discriminação</i>	36
5.2.2.2 <i>Percepções e intervenções na escola</i>	36
5.2.3 Instituição Escolar, políticas públicas e formação em Psicologia: interfaces com a temática étnico-racial	37
5.2.3.1 <i>Institucionalização e políticas públicas</i>	37
5.2.3.2 <i>Carência na formação e atuação na área</i>	38
6 DISCUSSÃO	39
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	64
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	66
APÊNDICE C – Questionário Biossociodemográfico e Profissional	67

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, emergem diferentes identidades. Os processos históricos que viabilizaram a diversidade cultural brasileira, também, contribuíram para disparidades econômicas, políticas e sociais dos grupos que compõem nossa configuração étnica. Aqui, o pertencimento étnico-racial¹ sinaliza uma existência marcada pela desigualdade e pela exclusão, características das relações étnico-raciais no país.

Apesar da diversidade étnico-racial, os papéis sociais atribuídos podem ser bastante rígidos, à medida em que os sujeitos são reconhecidos enquanto negros, indígenas ou brancos. Historicamente, a participação de indígenas na construção do Brasil foi desprezada, e aos negros foram delegadas “as posições mais subalternas da sociedade brasileira” (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015, p. 377).

Além de serem responsabilizados pelas mazelas sociais da nação, foi prevalecendo o silenciamento das suas contribuições para o progresso do país (CFP, 2017). Hoje, a invisibilidade dos povos indígenas e a discriminação da população negra persistem enquanto expressões do racismo. Tal fenômeno também se perpetua no contexto escolar (FONTENELLE; MELO, 2016).

Com frequência, as instituições escolares produzem e sustentam desigualdades, inclusive formas sutis de racismo, ainda que não reconhecidas ou conscientemente geradas (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). Um exemplo disso, é que as questões relacionadas ao debate racial não são observadas, em favor de uma pretensa convivência harmônica e pacífica.

Similarmente, ofensas de cunho racista são minimizadas, e os estudantes dificilmente têm a oportunidade de aprender algo de forma positiva sobre negros e indígenas. Trata-se de um posicionamento frequente nas instituições educacionais brasileiras (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). Dessa forma, as relações étnico-raciais também perpassam pela escola e devem receber a devida atenção nos trabalhos desenvolvidos pela Psicologia Escolar.

¹ Sousa (2005) destaca que o uso da terminologia “étnico-racial” possibilita enfatizar várias dimensões concernentes aos negros brasileiros, seja cultural, religiosa, física. Esta terminologia foi utilizada neste trabalho. SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.105-120.

Schucman e Martins (2017) apontam que a Psicologia passou a se ocupar com maior interesse pela questão étnico-racial brasileira a partir do final da década de 1970 e meados dos anos 1980, com a atuação dos movimentos sociais, com o processo de redemocratização do país e o aprofundamento das pesquisas sobre desigualdades no Brasil.

Recentemente, um levantamento realizado por Federico (2014) analisou a produção acadêmica brasileira entre os anos de 2001 e 2012, referente ao campo da psicologia e das relações étnico-raciais. Os resultados demonstraram que o número de trabalhos produzidos sobre o assunto aumentou consideravelmente na última década. Foram identificados 25 teses, 42 dissertações, 16 artigos e 16 livros nas bases de dados acadêmicos. Contudo, um longo caminho ainda precisa ser percorrido, se considerarmos a importância desse tema na sociedade brasileira.

Santos e Schucman (2015) desenvolveram um estudo descritivo exploratório, realizado com estudantes de psicologia (graduação e mestrado). Estes afirmaram ter sido dada pouca relevância às relações étnico-raciais durante a graduação e nos programas de pós-graduação que cursavam.

Por sua vez, Castelar e Santos (2012) ponderam que embora tenham ocorrido avanços, resultantes das conquistas do Movimento Negro no início do século XXI, a abordagem das relações étnico-raciais é pouco expressiva na psicologia brasileira. Feldmann (2017) também cita que a formação em psicologia não costuma contemplar essa discussão e pouco contribui para a compreensão das demandas existentes.

De outro modo, a despeito dos negros representarem 74% da população do Maranhão (IBGE, 2010) e da existência de 38.831 indígenas vivendo em 31 municípios maranhenses (IBGE, 2010), na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, existem poucos trabalhos que tratam do âmbito da psicologia e relações étnico-raciais.

Foram encontradas quatro monografias e duas dissertações de mestrado². Em relação às monografias de conclusão de curso, todas as publicações são do ano de 2018. Costa (2018) analisou a construção da identidade das mulheres negras diante dos padrões de beleza e do racismo, a partir dos relatos de cinco entrevistadas negras

² As fontes consultadas incluíram o Repositório Digital de Monografias da UFMA (o qual disponibiliza apenas as publicações entre junho de 2017 e janeiro de 2019 do curso de graduação em Psicologia), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Calendário de Bancas de Defesa (referentes a toda produção do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMA, compreendendo o período de 2014 a 2019).

e tendo como referencial a Análise Institucional. Nunes (2018) investigou as representações sociais elaboradas por educadoras, a respeito da diversidade étnico-racial na Educação Infantil. Por sua vez, Silva Júnior (2018) pesquisou sobre as raízes do racismo e a discriminação dos cabelos das pessoas negras, pela perspectiva da genealogia foucaultiana. Já Santos Neto (2018) dedicou-se ao estudo da subjetividade dos Akroá Gamella, povo indígena do estado do Maranhão.

Quanto à produção do Mestrado de Psicologia da UFMA, foram localizadas duas dissertações que versam sobre a questão étnico-racial. A primeira, examina as consequências da política de cotas raciais na UFMA, pela ótica dos estudantes negros que adentraram na universidade por este sistema (PINTO, 2014). A segunda, também aborda as cotas raciais na UFMA, mas concentra-se na construção da identidade e subjetividade dos estudantes negros oriundos do sistema de cotas (FURTADO, 2018).

No entanto, não foi localizado nenhum trabalho nesta universidade tratando da atuação da psicóloga escolar³ frente às relações étnico-raciais.

No decorrer do curso de psicologia, a autora deste trabalho teve contato com a discussão das relações étnico-raciais em duas disciplinas não específicas (Psicologia Escolar e Psicolinguística), uma vez que a estrutura curricular não contemplava o assunto⁴. A escolha por este tema é resultado da aproximação com a área da Psicologia Escolar ao longo da jornada acadêmica, e pelo interesse sobre o estudo das relações étnico-raciais, surgido no início da vida universitária. A partir daquela ocasião, tornou-se viável adentrar em um terreno tanto familiar quanto desconhecido, referente a uma problemática que é tão cara e que motiva a pensar sobre.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a atuação da psicóloga escolar frente às relações étnico-raciais na escola. Para tanto, foram considerados os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar o perfil biossociodemográfico e profissional das participantes;
- b) investigar as representações sociais das psicólogas escolares sobre as relações étnico-raciais;
- c) averiguar a formação destas profissionais a respeito da temática étnico-racial;

³ Neste trabalho foi empregado o termo “psicóloga escolar”, em alusão ao fato de que a Psicologia brasileira é formada por uma maioria de mulheres, cerca de 89% (CFP, 2013).

⁴ No currículo 20, implementado recentemente pelo curso de Psicologia da UFMA, existe uma disciplina específica sobre a temática étnico-racial. Muito se deve às reivindicações das pesquisadoras da Psicologia Escolar desta instituição.

- d) identificar estratégias de intervenção utilizadas pelas entrevistadas diante das relações étnico-raciais no contexto escolar em que atuam.

Desse modo, esta monografia está disposta em seis capítulos. O primeiro capítulo traz um breve histórico das relações étnico-raciais na conjuntura brasileira, além de apresentar algumas definições conceituais importantes, tais como “raça” e “racismo”. Dividindo-se em três subseções, contém um resumo sobre como a questão étnico-racial tem comparecido na psicologia brasileira. Também aborda essas relações no âmbito escolar, seus desdobramentos e a atuação da psicóloga escolar nesse contexto.

O segundo capítulo trata das Representações Sociais, teoria de Serge Moscovici, na qual este trabalho está embasado. Os três capítulos seguintes apresentam o método, os resultados e a discussão deste estudo. O último capítulo refere-se às considerações finais e às reflexões acerca da pesquisa realizada. Ao término, aparecem as referências bibliográficas e os apêndices.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o estudo das atribuições e possibilidades de atuação da psicóloga, num momento em que cada vez mais se afirma a necessidade da psicóloga escolar estar presente nas instituições de educação básica. Tal investigação poderá colaborar, no sentido de lançar luz para a importância da psicologia na promoção de uma educação antirracista, democrática e que preze pelo bem-estar social.

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Antes de adentrar no tema das relações étnico-raciais, faz-se necessário trazer algumas demarcações conceituais que permitem um melhor entendimento destas relações.

Ao longo dos anos, o conceito de raça passou por diversas alterações, sendo um tema que sempre suscitou discussões na biologia e nas ciências humanas. Munanga (2003) faz uma explanação das derivações que o termo “raça” sofreu com o decorrer do tempo. Se inicialmente o conceito de raça foi empregado nas ciências naturais, na contemporaneidade, este não está relacionado ao aspecto biológico. Trata-se de uma noção atravessada por ideologias, sustentada por relações de poder e dominação.

De acordo com Guimarães (2011), o conceito de raça usado pela biologia do século XIX, também foi utilizado para demonstrar as distinções culturais entre os povos e a forma subordinada pela qual foram agregados ao capitalismo, por meio da expansão e conquista das nações europeias. Em suma, “abstraía-se da história e das formas sociais, econômicas e culturais para reduzir a desigualdades de situação entre os povos a caracteres físicos e biológicos” (GUIMARÃES, 2011, p. 265).

Este termo embasou e justificou o extermínio de populações inteiras pelo mundo todo. Após a Segunda Guerra Mundial, intelectuais e pesquisadores se esforçaram em “neutralizar” a ideia de raça como categoria científica (VIANA, 2015). De outra forma, a palavra raça tem conotação distinta para a militância negra.

O Movimento Negro recusa as ideias que versam sobre a superioridade entre raças, e refere-se às dimensões política e social da história da população negra, ao valer-se do termo raça. Viana (2015) enfatiza que este conceito deve ir além da “questão biológica e sociocultural e adentrar no espaço político, para que se possa viabilizar a luta por direitos” (p.43).

Portanto, a ideia de raça deve ser compreendida numa perspectiva social. O sociólogo Carlos Hasenbalg dedicou-se a essa discussão, evidenciando o quanto a raça é um ponto central e estruturante da sociedade brasileira, constatando estatisticamente as desigualdades existentes no país (HASENBALG, 1979 apud SCHUCMAN; MARTINS, 2017). Seus estudos foram fundamentais para que o termo passasse a ser entendido enquanto construto social, que “constitui, diferencia,

hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade” (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 178).

Mais tardiamente, um conceito que passou a ser utilizado foi o de etnia. Gomes (2005) destaca que é um termo usado numa dimensão cultural, envolvendo tanto linguagem, tradições, origem e interesses em comum, quanto características físicas. Também vale frisar que no cotidiano brasileiro, a palavra “cor” é bem mais empregada, significando muito mais do que uma característica fenotípica. Esta identifica e demarca posições numa sociedade caracterizada por profundas desigualdades.

Por conseguinte, o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães fornece importantes contribuições para refletir sobre três fenômenos, que assim como os conceitos mencionados anteriormente, ajudam a compreender as relações étnico-raciais no Brasil: racismo, preconceito e discriminação.

Este autor descreve racismo apresentando dois significados distintos. O primeiro é entendido como uma doutrina que reconhece a existência de raças humanas e a hierarquia entre estas, classificando “qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais” (GUIMARÃES, 2004, p.17). O segundo, conceitua o racismo enquanto conjunto de preferências e condutas embasados na noção de superioridade racial. Por sua vez, discriminação racial é o tratamento diferencial embasado na ideia de raça, e preconceito racial é a crença preconcebida em atributos físicos, estéticos e morais, com base na ideia de raça (GUIMARÃES, 2004).

Outra noção importante é a de estereótipo. Costa (2012) descreve como generalizações construídas socialmente, podendo ser tanto positivas como negativas. Estas resultam de uma “percepção social falsa, referem-se à submissão ao poder, a um estreitamento do campo mental, a uma adoção acrítica de normas e valores” (COSTA, 2012, p. 61).

Recentemente, o conceito de “racismo institucional” tem sido bastante discutido. Ainda que tenha sido esboçado nos anos 1960, este termo foi aprimorado e passou a ser utilizado na Inglaterra, por organizações que lutam contra o racismo, quando do inquérito da morte de um jovem negro, assassinado por um grupo supremacista branco, na década de 1990 (SAMPAIO, 2003). Naquela ocasião, o racismo institucional foi caracterizado como um fenômeno que pode ser identificado nas leis e nas organizações:

O fracasso coletivo de uma organização para prover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista, que causa desvantagem a pessoas de minoria étnica (SAMPAIO, 2003, p. 82).

Nas próximas subseções, serão abordadas como as conceituações anteriormente elencadas se articulam no contexto das relações étnico-raciais no Brasil.

2.1 O contexto brasileiro

No Brasil, existem mais de 305 etnias indígenas. Ademais, o país possui a maior população negra fora do continente africano (IBGE, 2010). Além dos colonizadores portugueses, o país recebeu diversos grupos de imigrantes advindos da Europa, entre o final do século XIX e o início do século XX.

Com a colonização portuguesa, o genocídio dos povos originários reduziu drasticamente a população indígena brasileira. Conjuntamente, o holocausto dos descendentes de africanos perdurou por mais de três séculos no Brasil. Como destaca Munanga (2005), a formação nacional tem como característica a existência de diversas etnias, marcadas pelos desdobramentos do período escravista, resultando em imensas desigualdades na sociedade brasileira.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o caráter diverso da composição étnica brasileira ocupou um lugar de destaque nas discussões acerca do futuro do país (BACELAR; CAROSO, 2007). As autoridades e os intelectuais da época estavam diante de um impasse: Como o Brasil poderia ser uma nação desenvolvida sendo formado por uma população majoritariamente negra?

Nos últimos anos do século XIX, a proximidade do término oficial do escravismo e a autonomia do Brasil enquanto estado soberano, exigiam que fosse pensado um novo projeto de desenvolvimento para o país. Alinhado ao pensamento daquele período, a ideologia do branqueamento foi amplamente divulgada, fundamentada em teorias científicas que sustentavam a hierarquização entre os grupos sociais (TEIXEIRA; GOMES; DAZZANI, 2018). Com isso, o incentivo à imigração europeia no final do século XIX e início do século XX não se resumiu à substituição de mão de obra, mas, também, representou o desejo pelo surgimento de uma nova estrutura social brasileira, que fosse predominantemente branca e europeia (VIANA, 2015).

Embora muitos fossem entusiastas dessa ideologia, de fato, a população brasileira nunca foi, em sua maioria, branca. Já na primeira metade do século XX, emergiram diversos estudos científicos e manifestações artísticas-culturais que se propuseram a atribuir um novo olhar para a questão racial no Brasil. Um dos principais expoentes foi o pernambucano Gilberto Freyre. Este se dedicou a expor o quanto a formação da sociedade brasileira se caracterizava por ser diversificada, sem graves conflitos étnicos, onde as diferenças se atenuavam diante do anseio de uma integração harmônica (FREYRE, 2004). Freyre foi ainda um dos responsáveis por incrementar o mito da “democracia racial brasileira” (ainda que não tenha usado esta expressão), recurso por vezes utilizado para negar a existência do racismo estrutural. É também uma forma de dissimular os conflitos raciais e perpetuar desigualdades:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p. 57).

Guimarães (2001) aponta que num primeiro momento, o Movimento Negro se dedicou à luta contra a discriminação racial, numa política universalista de integração do negro à sociedade, entre os anos 1950 e 1960, tendo na suposta “democracia racial brasileira” um ideal para ser alcançado:

Ademais, a guinada do movimento negro brasileiro em direção à negritude e às origens africanas data dos anos 1960 e foi, ela mesma, responsável pela geração das tensões políticas surgidas em torno do ideal de democracia racial. Do mesmo modo, as ideias e o nome de “democracia racial” [...] foram durante muito tempo uma forma de integração pactuada da militância negra (GUIMARÃES, 2001, p. 61).

Ao longo do século XX, o Movimento Negro se articulou para denunciar as injustiças que recaíam sobre a população negra e para demonstrar que, desde o período escravista, sempre existiram reações às opressões vivenciadas (ALBERTI; PEREIRA, 2004). As resistências ao sistema escravista, quilombos, insurreições urbanas do período Colonial são grandes indícios, trazendo novas reflexões sobre as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira, inclusive na produção intelectual.

Nas últimas décadas, diversas entidades do Movimento Negro têm destacado que as condições de existência da população negra permanecem precárias e que o

racismo institucional segue ceifando vidas (CFP, 2017). Sendo assim, as lutas e as mobilizações são cruciais para que após séculos de marginalização, sejam adotadas políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade.

Por outro lado, em consequência do quase completo extermínio dos povos originários do Brasil, os movimentos indígenas que se fortaleceram nas últimas décadas têm se organizado para denunciar os intensos conflitos que ameaçam seus modos de vida. Também, reivindicam autodeterminação dos povos indígenas, o reconhecimento da sua cultura e a possibilidade de diálogo intercultural embasado no respeito à diversidade e que não coloque em risco sua existência (GONÇALVES, 2010).

Assim, passados cinco séculos, a população indígena não chega a 1 milhão de habitantes em terras brasileiras. A parcela que se autodeclara negra (pretos ou pardos), corresponde a mais da metade da população brasileira (IBGE, 2010). Em contrapartida, é o segmento da população que padece com os piores índices socioeconômicos (educação, saúde, moradia, desemprego, renda, encarceramento em massa, etc), sinalizando que apesar de estar entre as maiores economias do mundo, o Brasil ocupa as posições mais baixas quanto aos índices de desenvolvimento humano, entre as nações em desenvolvimento (CARVALHO; NOGUERA, 2013).

De acordo com o Atlas da Violência de 2019, 75% das vítimas de homicídio no país são negras, em sua maioria, homens jovens (IPEA, 2019). Em relação aos casos de feminicídio, mais da metade das vítimas são de mulheres negras. Nos últimos anos, os conflitos em áreas de terras indígenas, muitas ainda não demarcadas, têm trazido sério risco de vida para os povos remanescentes. O extermínio da população negra e dos povos originários do Brasil continua sendo um projeto executado em diversas frentes. O Estado e a sociedade civil pouco têm feito diante desse cenário. Tais assertivas demonstram que as relações étnico-raciais em nosso país nunca foram cordiais, mas o racismo⁵, sim.

⁵ De acordo com Pacheco (2011), o racismo cordial caracteriza-se por uma “polidez superficial que camufla atitudes e comportamentos discriminatórios, expressando-se ao nível das relações interpessoais através de atitudes informais” (p. 137). O racismo cordial aparece nas relações privadas e se disfarça numa aparente tolerância pública (PACHECO, 2011).

2.2 A questão racial na psicologia brasileira

Medeiros e Vieira (2019) fazem uma síntese, que em termos gerais, caracteriza bem a produção intelectual brasileira acerca das relações étnico-raciais. Considerando os contextos históricos, as autoras agruparam os estudos em três grandes períodos:

[...] o primeiro momento se baseia primordialmente nas teorias racialistas provenientes do século XIX [...]; o segundo, que se desenvolve entre as décadas de 1930 e 1980 e que se apoia na ideologia da mestiçagem e no mito da democracia racial; e o terceiro, que reformula as perspectivas teóricas sobre as relações raciais e avançam sobre temas como identidade, etnicidade e políticas antirracistas (MEDEIROS; VIEIRA, 2019, p. 291).

No período após a Proclamação da República, as teorias raciais que floresciam na Europa tiveram grande aceitação nas camadas mais abastadas da sociedade, que temiam as consequências da questão racial no Brasil. Dentre os ideários que fundamentaram as problematizações em torno das relações étnico-raciais, na virada dos séculos XIX e XX, podemos citar: darwinismo social; a doutrina da eugenia de Francis Galton; o determinismo geográfico de Thomas Buckle; a ideia de degeneração da raça, compartilhada por Arthur de Gobineau e Louis Agassiz (BARBOSA, 2016).

Para os pensadores nacionais simpatizantes desses discursos, havia um consenso em relação a influência dos negros. Atribuíam à herança africana a culpa por todas os males sociais, problemas econômicos, enfermidades e prejuízos existentes na sociedade brasileira. O negro era retratado como uma figura hostil e bestial, uma ameaça ao progresso da civilização. Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Viana foram alguns dos entusiastas do projeto de branqueamento e purificação racial como forma de resolver a questão racial no Brasil (BARBOSA, 2016).

Já em relação à psicologia brasileira, Santos, Schucman e Martins (2012) comentam a ocorrência de três períodos específicos, no que diz respeito às relações étnico-raciais. Entre o final do século XIX e o início do século XX, a chamada Escola Nina Rodrigues, debruçava-se na investigação do negro enquanto sujeito psicológico, onde o problema racial repercutiria na esfera criminal, nos índices socioeconômicos e, inclusive, nas publicações científicas sobre psicopatologia no Brasil.

O segundo período compreende as décadas de 1930 a 1960, no qual o determinismo biológico racial começa a ser refutado. Além disso, o viés cultural do

conceito de raça passa a ter lugar de destaque na produção psicológica brasileira (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012).

O terceiro período dessa discussão na psicologia brasileira é a partir dos anos 1990. No início desta década aparecem os estudos sobre branqueamento e branquitude de Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento. É quando a psicologia assume oficialmente um compromisso ético e social com o debate racial no Brasil (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012).

Entre as principais estudiosas das relações étnico-raciais na psicologia brasileira, encontram-se Aniela Meyer Ginsberg (1902-1986), Virgínia Leone Bicudo (1915-2003), Neusa Santos Souza (1951-2008), Fúlvia Rosemberg (1942-2014), autoras de estudos cruciais e frequentemente referenciadas nas produções acadêmicas brasileiras sobre o tema (CFP, 2017).

Aniela Ginsberg ocupou-se com os processos inter e intraculturais no pós-Segunda Guerra Mundial, denunciando a visão determinista biológica das raças e as desigualdades geradas. Embasando-se na Psicanálise e na Sociologia, Virgínia Bicudo dedicou-se a buscar caminhos para o enfrentamento do sofrimento psíquico resultante do racismo (TEIXEIRA; GOMES; DAZZANI, 2018).

Em “Tornar-se negro”, Neusa Santos Souza apresenta um estudo pioneiro sobre a construção da identidade da pessoa negra no Brasil, sendo hoje considerado uma leitura obrigatória sobre questões raciais e subjetividade (TEIXEIRA; GOMES; DAZZANI, 2018). Fúlvia Rosemberg teve grande importância, com seus estudos e pesquisas sobre a temática racial, principalmente na área escolar.

Nas últimas décadas, as entidades de classe da psicologia no Brasil, vêm cada vez mais assumindo o compromisso público no combate ao preconceito e à discriminação racial. O Conselho Regional de Psicologia da Bahia possui um Grupo de Trabalho (GT) sobre a questão racial, desde 2007. Em 2011, foi realizado o I Encontro Nacional de Psicólogas (os) Negras (os) e Pesquisadoras (es) das Relações Raciais e Subjetividades (PSINEP).

A Resolução Nº 18/2002 do Conselho Federal de Psicologia estabelece normas de atuação para as psicólogas em relação ao preconceito e à discriminação racial. Convém informar que duas publicações relevantes saíram na última década:

“Psicologia e Povos Indígenas” (CRP/SP, 2010) e “Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os” (CFP, 2017).

Fundado em 1995, o Instituto AMMA Psique e Negritude é uma organização não governamental, criada por psicólogas. Tem como missão viabilizar ferramentas para desconstrução do racismo e seus efeitos psicossociais. O Instituto desenvolve estudos, oficinas, atividades formativas e vivenciais, compreendendo o combate ao racismo por duas frentes, psíquica e política (AMMA Psique, 2008).

O aumento do número de estudantes negros na universidade brasileira e o engajamento de profissionais interessados na temática étnico-racial, também, tem contribuído para que essa temática seja interesse de investigação científica. Contudo, muito tardiamente, a psicologia brasileira se aproximou dessa temática com significativa atenção, destacando-se um maior envolvimento a partir dos anos 2000.

Segundo o Instituto AMMA Psique (2008), em decorrência da humilhação política e das práticas discriminatórias, os efeitos psicossociais do racismo podem ser persistentes, a saber:

- a) imagem desumanizada e distorcida;
- b) estigmas, esteriótipos e representações depreciativas;
- c) sentimento de inferioridade e baixa auto-estima;
- d) desencorajamento;
- e) dor, angústia e insegurança;
- f) auto-censura, rigidez e alienação;
- g) inibição, negação de si mesmo e auto-rejeição.

O racismo repercute em várias dimensões da vida daqueles que são acometidos, produzindo sofrimento psíquico, afetando o desenvolvimento psicossocial, comprometendo as interações e provocando danos que podem perdurar por toda a vida. Portanto, é de extrema importância que as (os) profissionais da psicologia se apropriem dessa discussão. Para além de uma atribuição profissional, trata-se de um dever ético.

2.3 Psicologia e relações étnico-raciais na escola

O universo escolar é um espaço privilegiado para o estudo das relações humanas. Nele se encontram elementos históricos, políticos, ideológicos e identitários que fundamentam tanto as práticas educacionais desenvolvidas quanto os relacionamentos interpessoais. Assim, o preconceito e a discriminação são fenômenos que também comparecem e conduzem as relações étnico-raciais na escola.

Abramovay e Castro (2006) chamam a atenção para algumas situações características das relações étnico-raciais no ambiente escolar brasileiro: o tratamento não prioritário dos casos de racismo; o despreparo do corpo docente no enfrentamento dessas questões, por vezes de forma estereotipada ou jocosa; naturalização de preconceitos e negação das diferenças raciais, entre outras. Essa postura de não reconhecer a diversidade étnico-racial causa prejuízos e sofrimento psíquico àqueles que são silenciados ou forçados a se adequar.

Uma das facetas das relações étnico-raciais na escola é a discriminação, entretanto, esta pode ser expressa de forma sutil e aparentemente menos agressiva. A padronização e a homogeneização das diferenças no contexto escolar confirmam esta assertiva. Isso pode ser exemplificado, pela valorização de uma história única num espaço notoriamente plural e diverso (CFP, 2016).

Outrossim, pode ser mencionada a adoção de práticas pedagógicas que não priorizam a valorização da história pessoal dos alunos e dos profissionais que fazem parte da comunidade escolar. Outros exemplos envolvem a adoção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) desvinculado da realidade social de determinada comunidade, materiais didáticos desatualizados e a estrutura curricular insuficiente (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

A compreensão dos fenômenos escolares, cada vez mais, vem requerendo um novo olhar para estas questões. A identificação e o reconhecimento do racismo institucional e da gravidade de seus desdobramentos fomentaram a elaboração de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo. As Ações Afirmativas, a adoção do Sistema de Cotas, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), a criação de órgãos e secretarias especializadas, congressos e fóruns de discussão, o incentivo às pesquisas, foram algumas das medidas adotadas para o enfrentamento das desigualdades educacionais e raciais.

A sanção da Lei Nº 10.639/03 tornou-se um marco histórico no Brasil. Esta lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), tornando obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira no sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 2003). Em 2008, a Lei nº 11.645 faz uma nova alteração: a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008).

Com isso, novas práticas pedagógicas passaram a ser objeto de investigação, em função das diretrizes estabelecidas. Além do mais, destaca a importância de indígenas, africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira e do caráter nacional.

Passados 16 anos da aprovação de importantes medidas voltadas para a educação e igualdade étnico-racial, a implementação dessas políticas continua sendo um grande desafio. Negros e indígenas aparecem em grande desvantagem. Segundo os dados da Pnad Contínua (IBGE, 2018), brancos têm em média 2 anos a mais de estudos. Em 2018, em relação às pessoas com 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo entre brancos foi de 3,9%, enquanto que para pretos ou pardos, o índice registrado foi de 9,1%.

Como parte integrante desse espaço coletivo, a psicóloga escolar, também, deve ser convocada para construir estratégias de intervenção na escola, que contemplem a questão étnico-racial. Nesta atuação, um fato que precisa ser evidenciado é que o racismo produz sofrimento psíquico e afeta todas as esferas da vida. Ao considerar que uma parte significativa da rotina de crianças e adolescentes é vivenciada na escola, o cenário se agrava. Como menciona Jodelet (2001), baixa estima, problemas com a identidade e construção da autoimagem são alguns dos resultados decorrentes da discriminação racial. Ademais, afirma:

Estas últimas mostraram sentimento de insegurança e de inferioridade imputáveis a um status marginalizado, privado de prestígio e de poder e à interiorização das imagens negativas veiculadas na sociedade, tanto quanto de uma patologia social ligada à imbricação de múltiplos fatores: a exclusão, limitando as chances sociais, provocaria desorganização familiar e comunitária, socialização defeituosa, perda dos sinais identificatórios, desmoralização, etc. (JODELET, 2001, p. 63).

Jodelet (2001), frisa que pode ser um equívoco recorrer, exclusivamente, aos modelos de característica mental intra-individual para compreender esses fenômenos, já que os preconceitos e os estereótipos são elaborados no discurso social.

Dessa forma, a Psicologia Escolar atua para possibilitar o desenvolvimento de condições favoráveis para o processo educativo (MARTÍNEZ, 2003). Para tanto, considera as relações interpessoais, os atores do coletivo escolar e os diversos aspectos de caráter histórico, cultural e emocional. Estes podem repercutir não só na aprendizagem, como na subjetividade daqueles que compõem a comunidade escolar. No entanto, esta é uma visão recente.

Por muito tempo, a psicóloga escolar tinha como principal atribuição solucionar situações-problemas, alicerçadas em concepções deterministas de desenvolvimento humano e alinhadas às ações de dominação e exclusão (MARINHO-ARAÚJO, 2014). Neste sentido, a criança era exclusivamente responsabilizada pelo seu insucesso escolar. As profissionais de Psicologia atuavam para adequar aqueles tidos como desviantes das normas que orientavam as condutas na escola. Esta atuação, também, possuía caráter excessivamente clínico e voltado para a realização do psicodiagnóstico, através de práticas individualizantes e descontextualizadas, em sua maioria, destinadas às crianças pobres (SILVA NETO; GUZZO; MOREIRA, 2014).

Contudo, esse modelo ainda repercute, fundamentando projetos pedagógicos e práticas educacionais. Além disso, as graves desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, também, são criadas e propagadas nos espaços escolares.

Ainda assim, as mudanças que aconteceram desde os anos 1980 no Brasil, permitiram que diferentes discursos e práticas pudessem florescer na Psicologia Escolar. Marinho-Araújo (2014) destaca que o aspecto contraditório dessas práticas, ao passo que fomentam a dominação, também, viabilizam a abertura de novos caminhos à libertação.

Dessa forma, fundamentada no saber psicológico, a psicóloga escolar contribui para que os atores da escola contemporânea possam ser percebidos de outro modo. Os estudantes passam a ser compreendidos como sujeitos em desenvolvimento e de aprendizagens não normalizadoras (OLIVEIRA & DIAS, 2016). Diversos contextos e situações que foram deliberadamente esquecidos, podem ser trazidos para o centro das discussões. É neste cenário que a psicóloga escolar é convocada para atuar numa perspectiva que observe as relações étnico-raciais.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Proposta por Serge Moscovici (1925-2014), psicólogo romeno naturalizado francês, a Teoria das Representações Sociais viabilizou novas possibilidades de perceber o conhecimento, assim como as investigações em Psicologia Social. Elaborada no cenário pós Segunda Guerra Mundial, surge como alternativa às vertentes em destaque da psicologia social na América do Norte, tidas como notoriamente individualistas (CRUSOÉ, 2004). Trata-se de uma perspectiva inovadora e crítica para se reportar à ciência e às situações concretas da vida humana.

Para Moscovici, a representação social tem uma dimensão que envolve tanto os conceitos psicológicos quanto os sociológicos, possuindo ao mesmo tempo uma organização psicológica autônoma e também sendo própria da sociedade e da cultura (MOSCOVICI, 1978). Expõe contraponto à distinção entre representações coletivas e representações individuais apresentadas por Durkheim. Oferece uma possibilidade de superar essa dicotomia, propondo um referencial que permite articular os processos psicológicos e sociais (JODELET, 2011).

Em sua obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público” (1961), Moscovici aborda como se estabelece a relação entre um saber produzido no campo científico e o senso comum, bem como os processos de interação e comunicação envolvidos. Valendo-se da psicanálise como objeto de estudo, apura de que forma esta foi recebida, divulgada e absorvida pelos diversos segmentos da sociedade parisiense (MOSCOVICI, 1978).

Primeiramente, a representação social é definida como uma forma particular de conhecimento, tendo como finalidade a criação de comportamentos e a comunicação:

No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. (...) elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta (...) é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (MOSCOVICI, 1978, p.26-27).

Adiante, este conceito é apresentado significando ideias, práticas e sistema de valores, cujo intento será pôr em vigor uma ordem que viabilizará às pessoas se orientarem em seu mundo social e material, e poder dominá-lo, ao passo que favorece a comunicação entre os componentes de determinada comunidade, provendo-lhes um código para que possam nomear e classificar os diversos aspectos desse mundo (MOSCOVICI, 1978).

A representação social pode ser entendida ainda enquanto “um *corpus* organizado de conhecimentos e como uma das atividades psíquicas, graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, integram-se em um grupo ou em uma relação cotidiana de trocas, liberando poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1976 *apud* JODELET, 2011, p. 211).

Em termos gerais, a função de todas as representações seria tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade (MOSCOVICI, 2010). Moscovici afirma ser necessário conferir uma feição familiar às ideias, seres ou palavras até então estranhos (MOSCOVICI, 2010). Isso acontece a partir de dois mecanismos responsáveis por criar as representações sociais: ancoragem e objetivação.

A ancoragem nos familiariza com uma representação social nova e nos remete ao que já era familiar em uma antiga representação, onde o conceito apresentado torna-se familiar. Por sua vez, a objetivação consiste em dar concretude a um determinado conceito. Esta seria responsável por unir a ideia de não familiaridade e a de realidade, tornando a verdadeira essência da realidade (CRUSOÉ, 2004).

É importante destacar que a ancoragem e a objetivação são mecanismos geradores das representações sociais e, por conseguinte, acontecem de forma simultânea. Também, a ancoragem e a objetivação são formas de lidar com a memória. A ancoragem é responsável por conservar a memória em movimento e esta é voltada para dentro, estando continuamente deslocando, classificando e nomeando pessoas, objetos e acontecimentos; por seu turno, a objetivação, sendo direcionada para fora, de certa forma, “tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2010, p. 78).

Algo inovador no estudo de Moscovici é o papel atribuído por ele ao senso comum. Este último está frequentemente sendo produzido e aprimorado na sociedade. O conteúdo e as imagens simbólicas dos saberes científico e tecnológico também participam desse processo. As representações sociais se estabelecem justamente a partir desse conhecimento comum, compartilhado nas interações grupais e na vida em sociedade. O autor destaca (2010) que na relação entre ciência e senso comum, este não é mais percebido como ponto de partida, mas sim, ponto de chegada:

No processo, a estocagem de representações sociais [...] é realimentada. Ainda mais: essas representações adquirem uma autoridade ainda maior, na medida em que recebemos mais e mais material através de sua mediação – analogias, descrições implícitas e explicações dos fenômenos, personalidades, a economia, etc [...]. Aquilo que, a longo prazo, adquire validade de algo que nossos sentidos ou nossa compreensão percebem diretamente, passa a ser sempre um produto secundário e transformado de pesquisa científica (MOSCOVICI, 2010, p. 95).

Ao longo dos anos, as pesquisas feitas em representações sociais prosperaram em diversos campos de estudo. A partir dos anos 1970, as Escolas de Aix-em-Provence e de Genebra se consolidaram como duas correntes de destaque, tanto pela relevância teórica e metodológica de seus projetos, quanto pela abordagem das propriedades estruturais e sociogenéticas das representações sociais (JODELET, 2011). Estas duas escolas tiveram grande impacto na América Latina, principalmente no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, resultando na criação de centros de pesquisas destinados unicamente às representações sociais. Destacam-se aqueles que tinham como foco a preocupação em “abordar as realidades humanas e sociais dentro de uma perspectiva histórico-cultural” (JODELET, 2011, p. 218).

Os estudos embasados na Teoria das Representações Sociais desenvolvidos no campo da educação, tem esboçado contribuições para um melhor entendimento das relações étnico-raciais que permeiam a esfera educacional.

A pesquisa de Santos (2013) investigou as representações sociais das relações étnico-raciais na escola, analisando como os discursos normativos eurocêtricos repercutem no grupo. Participaram do estudo seis alunos e alunas de perfil étnico-racial diverso, da 1ª Série do Ensino Médio, de uma escola em Salvador, e oriundos de classes populares. Como resultados, foram obtidas diversas representações acerca das relações étnico-raciais, ondes parte destas foram determinadas pelo desconhecimento em relação à diferença. No tocante às populações negras, o passado escravista foi um aspecto que sobressaiu. Também foi destacado que as relações étnico-raciais na escola estão marcadas pela tensão.

Patatas (2014) investigou o preconceito, a identidade e as representações sociais a partir das relações entre estudantes indígenas e não indígenas na Universidade Federal do Mato Grosso. Foram realizados dois estudos empíricos: o primeiro com 34 estudantes indígenas e o segundo com 160 universitários não indígenas. No primeiro, os resultados demonstram que as representações sociais dos universitários indígenas variam conforme o contexto, onde perseverança e dedicação

são atribuídas aqueles que desejam ir para a cidade, demonstrando também um senso de cuidado em relação à comunidade. No segundo estudo, os resultados evidenciaram que os estudantes não indígenas reconhecem a existência do preconceito e que características negativas são atribuídas para os indígenas e para os cuiabanos, enquanto as rerepresentações sobre si mesmos são caracterizadas por atributos positivos. Evidenciaram, assim, a importância de ser aprofundada a temática das relações étnico-raciais no contexto acadêmico.

Por sua vez, Gonçalves (2011), pesquisou representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG, considerados exitosos quanto à educação das relações étnico-raciais. Na ancoragem, este estudo procurou averiguar como as redes de significações são elaboradas em relação à educação étnico-racial. A partir da objetivação, foi investigado o processo de transformar a noção de educação étnico-racial em imagens concretas. Concluiu-se que a materialização da educação das relações étnico-raciais torna-se possível mais em função do compromisso dos docentes, do que pela via da normatização jurídica (GONÇALVES, 2011).

Em suma, os estudos aqui mencionados evidenciaram a necessidade de abordar com mais afinco o tema das relações étnico-raciais. Nesta monografia foram tomadas como ponto de partida as representações sociais das relações étnico-raciais, elaboradas por psicólogas escolares. A proposta deste estudo aborda a atuação da psicóloga escolar enfatizando aspectos pessoais das profissionais entrevistadas e seus sistemas de referência.

Espera-se que sejam estabelecidas novas formas de interlocução entre a ciência psicológica e o tema das relações étnico-raciais sobre o cenário local, podendo contribuir com futuras ações formativas na área da Psicologia Escolar. O método referente a este estudo será descrito no capítulo que se segue.

4 MÉTODO

4.1 Tipo de Estudo

O presente trabalho propôs a realização de um estudo de campo descritivo, de caráter qualitativo e quantitativo.

4.2 Local de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de São Luís, no consultório particular e nas instituições educacionais onde as participantes trabalham.

4.3 Participantes

A seleção das participantes ocorreu mediante amostragem não probabilística por conveniência. A sugestão inicial era que a amostra fosse formada por 10 psicólogas escolares. Entretanto, foi reduzida para 7, em função da desistência de três participantes⁶. Quanto aos critérios de participação na pesquisa, foram respeitadas as seguintes proposições:

- Ser psicóloga e trabalhar em instituições de ensino de nível básico, da rede pública ou privada;
- Atuar na área da Psicologia Escolar há pelo menos 1 ano.

4.4 Instrumentos

4.4.1 Questionário biossociodemográfico e profissional

O questionário preparado para este estudo (Apêndice C) foi composto por 20 questões, que contemplam idade, sexo, cor/raça, naturalidade, religião, formação acadêmica e perspectiva da atuação profissional.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

As entrevistas foram realizadas considerando o roteiro elaborado com 9 questões (Apêndice B). Estas eram relacionadas aos aspectos da formação e trajetória profissional da psicóloga escolar, sua percepção acerca do tema das relações étnico-raciais e das políticas públicas voltadas para a área, sua compreensão do ambiente escolar onde está inserida, assim como também sobre as possibilidades de atuação na interface relações étnico-raciais e psicologia escolar.

⁶ O acesso às participantes ocorreu a partir de uma lista de contatos, referente às psicólogas escolares da Grande ilha de São Luís. Esta foi fornecida pela Profa. Maria Aurea, supervisora do estágio na área Escolar no curso de Psicologia da UFMA. Também foram somadas as contribuições da orientadora desta monografia, Profa. Rosane Miranda, e da pesquisadora Marina Durans.

4.5 Procedimentos

4.5.1 Éticos

O projeto de pesquisa foi encaminhado à Coordenação de Monografia do Curso de Psicologia da UFMA, onde após análise, obteve parecer favorável à sua continuidade. Ao longo da pesquisa, foram observadas as determinações da Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que versa sobre os procedimentos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, e do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005). As participantes deste estudo foram orientadas quanto à confidencialidade dos dados coletados, os objetivos da pesquisa e a viabilidade de encerrar sua participação a qualquer momento, sem prejuízos para as mesmas.

4.5.2 Coleta de dados

Previamente, foi estabelecido o primeiro contato, por telefone, com as possíveis participantes, informando sobre o que se tratava o estudo e solicitando a sua participação. Conforme a sua disponibilidade, foram agendados o dia, o local e o horário para a coleta de dados. Seis entrevistas foram realizadas nas escolas onde as participantes trabalham e uma entrevista foi feita no consultório particular de uma participante. Nas ocasiões dos encontros, foram apresentados documentos comprovando a vinculação da pesquisadora ao curso de Psicologia da UFMA e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), que foi assinado mediante a concordância das participantes. Inicialmente foi utilizado o questionário biossociodemográfico e profissional, para em seguida ser realizada a entrevista semiestruturada.

A pesquisadora solicitou às participantes o registro das entrevistas em áudio. Apenas uma participante não autorizou, pois alegou já ter tido problemas com gravação de entrevistas. Suas respostas foram registradas à mão pela pesquisadora. As demais entrevistas foram registradas em áudio.

4.5.3 Análise de dados

Os dados coletados a partir do questionário biossociodemográfico e profissional foram analisados através de estatísticas descritiva (frequência absoluta), com a utilização do Microsoft Office Excel. Em relação à análise da entrevista semiestruturada, foi empregado o software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

O IRAMUTEQ é um programa de análise qualitativa de dados textuais. Trata-se de um software de uso livre, que conjuga diversos procedimentos estatísticos utilizados em bancos de dados textuais, como por exemplo, artigos, textos jornalísticos, entrevistas, obras literárias. Desde 2013 vem sendo utilizado no Brasil, principalmente em pesquisas de representações sociais (SOUZA et al, 2018).

Faz-se necessário mencionar algumas noções apresentadas no manual do programa. *Corpus* refere-se ao conjunto de textos que será submetido à análise. Segmentos de texto são fragmentos de texto, considerados o ambiente das palavras. Texto refere-se ao conjunto de segmentos de texto, neste caso, cada uma das entrevistas selecionadas (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Este trabalho optou pela classificação hierárquica descendente (CHD) ou método Reinert, um dos tipos de análise⁷ de *corpus* textual do IRAMUTEQ. Nesta, a classificação dos segmentos de texto ocorre em função dos seus respectivos vocabulários; a variação acontece segundo a transcrição do pesquisador e o tamanho do conjunto de texto que se almeja avaliar (SOUZA et al, 2018). Dessa forma, o conjunto dos segmentos de texto em questão será repartido em conformidade com a frequência das formas reduzidas. Souza et al (2018) destacam:

Essa interface possibilita, com base no *corpus* original, a recuperação dos segmentos de textos e a associação de cada um, o que permite o agrupamento das palavras estatisticamente significativas e a análise qualitativa dos dados, ou seja, cada entrevista é denominada de Unidade de Contexto Inicial (UCI). As Unidades de Contexto Elementar (UCE), ou segmentos de texto que compõem cada classe, são obtidas a partir das UCI e apresentam vocabulário semelhante entre si e diferentes das UCE das outras classes (SOUZA et al, 2018, p. 2).

A classificação hierárquica descendente perpassa por três estágios. Inicialmente, é feita a preparação e codificação do conteúdo inicial (*corpus*). Em seguida, ocorre a análise qualitativa dos dados, a CHD feita pelo processamento dos dados. Através do Teste qui-quadrado (χ^2) é possível saber a força associativa entre as palavras e sua classe. O menor valor do qui-quadrado (χ^2) significa a existência de uma menor relação entre as variáveis (SOUZA et al, 2018).

Então, as classes são geradas considerando a relação das Unidades de Contexto Inicial analisadas que contem palavras homogêneas. Para obter a classificação e a relação dessas classes, as Unidades de Contexto Inicial (UCI) são

⁷ Além da Classificação Hierárquica Descendente, o IRAMUTEQ apresenta os resultados em: um plano fatorial, onde é possível visualizar a Análise Fatorial de Correspondência (AFC); análise de similitude e nuvens de palavras. Para maiores detalhes, consultar Camargo e Justo (2018).

então organizadas a partir das ocorrências das palavras através de suas respectivas raízes, dando origem as Unidades de Contexto Elementar (UCE), tendo como consequência um dicionário composto por formas reduzidas, mediante o Teste qui-quadrado (SOUZA et al, 2018).

Em seguida, a classificação hierárquica descendente elabora o Dendrograma das classes, ilustrando a relação entre estas e possibilitando saber as palavras que apresentaram porcentagem maior em relação “à frequência média entre si e diferente entre elas” (SOUZA et al, 2018, p.4). Por fim, é realizada a interpretação das classes geradas pelo programa, sob responsabilidade da pesquisadora, que será esboçada nos capítulos a seguir.

5 RESULTADOS

A seguir, são divulgados os dados decorrentes da utilização do questionário biossociodemográfico e profissional e da entrevista semiestruturada.

5.1 Questionário Biossociodemográfico e Profissional

No total, sete psicólogas responderam ao questionário biossociodemográfico e profissional. O perfil das mesmas foi elaborado, observando as variáveis selecionadas, tais como idade, sexo, cor ou raça⁸, religião, tipo de escola onde trabalha, faixa salarial e formação em relações étnico-raciais. O detalhamento das informações é exposto na tabela adiante.

Tabela 1 - Dados Biossociodemográficos e Profissionais

Variável	Nível	f ⁹
Idade	30 a 39 anos	05
	40 a 55 anos	02
Sexo	Feminino	06
	Masculino	01
Cor ou raça	Parda	03
	Preta	02
	Branca	01
	Não respondeu	01
Religião	Sem religião	02
	Cristã Católica	02
	Cristão	01
	Oriental	01
	Espírita	01
Tipo de escola onde trabalha	Pública	04
	Privada	03
Faixa salarial	Um a quatro salários mínimos	01
	Quatro a oito salários mínimos	06
Formação em Relações Étnico-Raciais	Sim	0
	Não	07

Fonte: Autora (2019)

Conforme ilustrado na Tabela 1, as participantes apresentam idade entre 30 e 55 anos, sobressaindo a faixa etária de 30 a 39 anos (5). Também há predominância do sexo feminino (6). Com relação à variável cor ou raça, as entrevistadas se

⁸ Adotou-se o Sistema Classificatório de Cor ou Raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O IBGE considera cinco categorias de classificação: branca, preta, parda, indígena e amarela. O grupo populacional “negros” engloba as categorias preta e parda. Nesta pesquisa foi considerado o critério de autodeclaração das participantes.

⁹ Em função da amostra ser pequena, optou-se por utilizar a frequência absoluta.

autodeclararam pardas (3), pretas (2), branca (1) e outra optou por não responder ao quesito (1). Por sua vez, sobre a religião que professaram, dividem-se entre sem religião (2), cristãs católicas (2), cristã (1), oriental (1) e espírita (1).

Em seguida, observa-se que 4 participantes trabalhavam em escolas públicas e 3 atuavam em instituições privadas de ensino. A respeito da faixa salarial, quase todas recebem entre quatro e oito salários mínimos (6). Ainda, todas as entrevistadas (7) afirmaram não ter tido formação em Relações Étnico-Raciais durante a graduação.

Informações adicionais também foram levantadas a partir do questionário aplicado. As instituições onde se formaram em Psicologia são: UFMA (5), UNICEUMA (1) e UNESPA (1), tendo concluído entre os anos de 2004 e 2012 (6) e em 1989 (1). As participantes que se encontraram na faixa de 40 a 55 anos têm este curso como segunda graduação, sendo que, anteriormente, graduaram-se em Serviço Social (3) e Enfermagem (1).

Durante a formação acadêmica, todas tiveram apenas uma disciplina de Psicologia Escolar. Quanto ao Estágio Obrigatório Específico, as entrevistadas optaram por fazer na área Escolar (3), Clínica (2) e Escolar/Clínica (2). Já a respeito do Trabalho de Conclusão de Curso, os temas citados foram: questões relacionadas à adolescência (3), tais como drogadição, sexualidade e relações interpessoais; evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos - EJA (1); políticas públicas direcionadas à pessoa idosa (1); teoria psicanalítica (1); e uma entrevistada não apresentou, pois, o TCC era opcional (1).

Além disso, a maior parte também atua na Clínica (4). Todas possuem pós-graduação, entre elas: especialização em Psicopedagogia (2), Saúde Mental (2), Dinâmica de Grupo (1), Avaliação Psicológica (1) e Educação Inclusiva (1); Mestrado em Psicologia (2) e Doutorado em Educação (1). Já as abordagens teóricas são bem variadas, a saber: Sócio-Histórica (2), Logoterapia (2), Abordagem Centrada na Pessoa - ACP (1), Gestalt-terapia (1) e Psicanálise (1).

Assim sendo, 3 entrevistadas participaram de grupos voltados para a educação, incluindo 2 grupos de pesquisa e 1 projeto de extensão, além de 1 grupo de estudo em psicanálise. O restante (3) nunca participou de atividades como essas. Por sua vez, a maioria trabalhava há mais de 10 anos na área Escolar (5) e 3,5 anos na atual escola (4). As demais participantes iniciaram a atuação na área escolar nas escolas em que permanecem atualmente, o que ocorreu há 7 anos (1), 15 anos (1) e 25 anos (1).

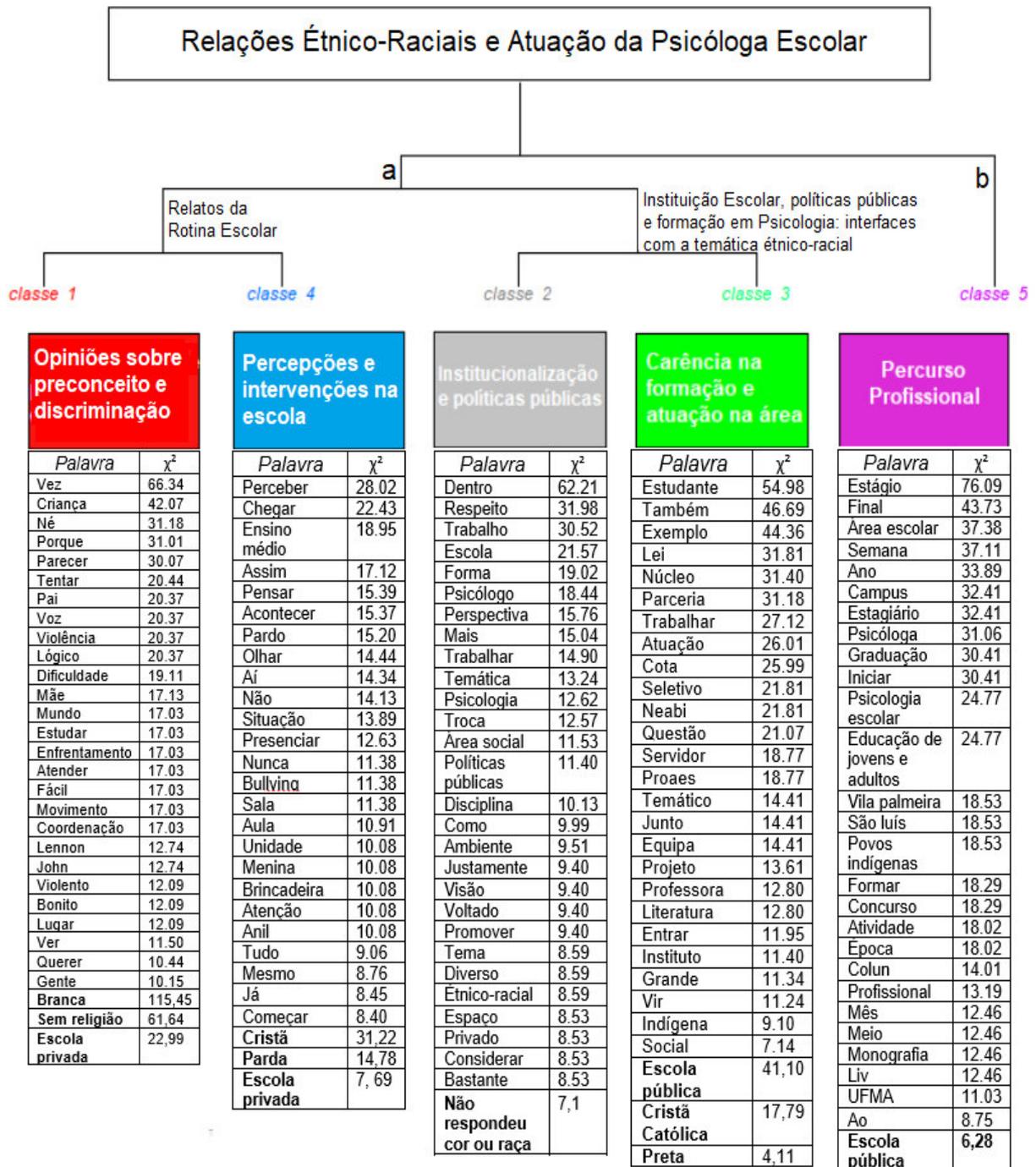
5.2 IRAMUTEQ

As informações fornecidas pelo IRAMUTEQ após a análise do conteúdo das entrevistas serão apresentadas nesta seção. O número de Unidades de Contexto Inicial (UCI) que formam o *corpus* corresponde a 7. Ao todo, foram registradas 15.392 ocorrências, onde o número de palavras distintas corresponde a 2.380. Foram identificadas 448 Unidades de Contextos Elementares (UCE).

A partir da Classificação Hierárquica Descendente foi retido 77% das UCE do *corpus* textual, sendo dispostas em 5 classes com, pelo menos, 48,16 UCE. Para elaborar o dendrograma (Figura 1), foram selecionadas palavras com $\chi^2 \geq 3,84$ ($p < 0,05$).

Com base na Figura 1, nota-se duas ramificações iniciais, oriundas do *corpus* em questão. Localizada mais à esquerda, a ramificação “a” originou dois subgrupos, denominados “Relatos da Rotina Escolar” (responsável pelo agrupamento das classes 1 e 4) e “Instituição Escolar, políticas públicas e formação em Psicologia: interfaces com a temática étnico-racial” (relacionado às classes 2 e 3). De outra parte, a ramificação “b” resultou na Classe 5. Na parte inferior da Figura 1, os trechos em negrito indicam quais participantes foram mais significativas para os discursos de cada classe.

Figura 1 – Análise Hierárquica Descendente



Fonte: Autora (2019)

Em termos gerais, as classes são descritas da seguinte forma:

- a) classe 1 – Opiniões sobre preconceito e discriminação – formada por 67 UCE, 19,2% do total;
- b) classe 2 – Institucionalização e políticas públicas – formada por 85 UCE, 24,4% do total;

- c) classe 3 – Carência na formação e atuação na área – formada por 48,1 UCE, 13,8% do total de UCE;
- d) classe 4 - Percepções e intervenções na escola – formada por 99,8 UCE, 28, 6%;
- e) classe 5 - Percurso profissional – formada por 48,8 UCE, 14% do total.

Na próxima seção, serão apresentados fragmentos das falas das entrevistadas, os quais foram agrupados pelo IRAMUTEQ ao analisar não apenas a frequência das palavras, mas o contexto e o conteúdo do que é dito, a partir da relação com a classe gerada. Deste modo, permite-se uma melhor exposição e compreensão do mundo lexical contido em cada classe.

5.2.1 Percurso Profissional

Resultante da ramificação “b”, a Classe 5, “ Percurso Profissional”, é constituída por vocábulos no intervalo de $\chi^2 = 8,75$ (ao) a $\chi^2 = 76,09$ (estágio). Sobretudo, contribuíram para esta classe as entrevistadas que atuam na escola pública ($\chi^2 = 6,28$). Estes excertos de texto ilustram o enunciado. Em negrito, encontram-se algumas das palavras mais frequentes:

Primeiro eu fui **estagiário** [...] a minha primeira atuação enquanto **profissional** da Psicologia foi lá. Então, eu fiquei por volta de 1 ano e meio por lá, enquanto **profissional** da Psicologia. Com o ano do período de **estágio**, eu fiquei por lá 2 anos e meio, que eu fiquei na **Área Escolar**. Foi aí quando eu fiz o **concurso** de *uma instituição pública federal*, para um **campus do interior do estado** (Participante 3)¹⁰.

Eu já estou há 10 anos aqui nessa *instituição federal*. Foi praticamente, eu já passei mais da metade da minha vida aqui, porque eu passei aqui com 18 anos. Fiz as duas **graduações**, porque eu também sou **formada** em Serviço Social (Participante 2).

[...] onde tem educação de Nível Médio, Nível Superior, **Educação de Jovens e Adultos** e outras modalidades; mas basicamente são essas. Então durante todos esses anos, em **Escolar**, eu atuei sempre na mesma instituição. Em termos da trajetória de **Psicologia Escolar**, é essa [...] (Participante 7).

5.2.2 Relatos da Rotina Escolar

Originado a partir da ramificação “a”, o grupo Relatos da Rotina Escolar recebeu esta nomeação por conter experiências e relatos das participantes, no que diz respeito às relações étnico-raciais no cotidiano escolar e seus posicionamentos diante dessas situações. Reporta-se ao agrupamento das Classe 1, “Opiniões sobre

¹⁰ As informações que tratam de instituições foram alteradas para termos mais genéricos, de modo a não levar a identificação das participantes.

preconceito e discriminação”, e da Classe 4, “Percepções e intervenções na escola”, retratadas logo em seguida.

5.2.2.1 Opiniões sobre preconceito e discriminação

A Classe 1, “Opiniões sobre preconceito e discriminação”, contém palavras no intervalo entre $\chi^2 = 10,15$ (gente) e $\chi^2 = 66,34$ (vez). Os discursos das entrevistadas que se autodeclararam brancas ($\chi^2 = 115,45$), sem religião ($\chi^2 = 61,64$) e de escolas privadas ($\chi^2 = 22,99$) foram mais expressivos para esta classe, conforme os fragmentos abaixo.

[...] mas teve uma **dificuldadezinha** na questão da **criança**, primeiro. A **criança** se queixava que o grupo de coleguinhas não **queria** deixar ela brincar. E também **parece** que não **quiseram** ir para o aniversário dela (Participante 6).

A **criança** foi **atendida** separadamente. A gente viu que essa sensibilidade da família. Um discurso de se colocar num **lugar** de separados: o outro não **quer** estar comigo, o outro **porque** é branco. [...] E aí a gente viu que, a **voz** dos **pais**, muitas vezes colabora pra fragilizar a **criança** (Participante 6).

Então, a **gente** deu um **enfrentamento** com os **pais**, sempre convidando ao **enfrentamento**. E, **lógico**, entender que são **crianças**. [...] inclusive para as outras **crianças** estarem com preconceito assim na **lógica**, né (Participante 6).

Já **atendi** aqui, acho que no ano passado, uma **criança** em que a **mãe** tinha a maior **dificuldade**, **porque** a própria família tinha **dificuldade** com o cabelo da criança. Então, elas ficavam, às **vezes**, colocando, a **mãe** era cabeleireira, a tia, colocando alguns cabelos na **criança** e a **criança querendo** o cabelo liso igual da amiga (Participante 6).

5.2.2.2 Percepções e intervenções na escola

A Classe 4, “Percepções e intervenções na escola”, contém palavras no intervalo entre $\chi^2 = 8,40$ (começar) e $\chi^2 = 28,02$ (perceber). Aqui, as participantes cristãs ($\chi^2 = 31,22$), que se declararam pardas ($\chi^2 = 14,78$) e da rede privada de ensino ($\chi^2 = 7,69$) trouxeram contribuições mais significativas. Estas últimas são demonstradas nos segmentos de texto selecionados.

[...] a gente tinha todo um trabalho voltado mesmo para combater o **bullying**, para combater o preconceito, pra combater esse tipo de comportamento. [...] fui trabalhar com o **Ensino Médio**, eu já não percebia mais tanto essas questões, até por uma **situação** mesmo da cultura da escola (Participante 1).

Ele **começou** a fazer algumas **brincadeiras** indevidas com uma colega [...]. Eu **pensava** que ia ser um diálogo simples[...]. [...] E **assim**, outra coisa que me impactou também era de ele **não perceber** [...] porque ele **não** se via como igual a ela. Ele também era negro, mas ele **não se percebia**. Ele travava **assim**: eu **não** sou (Participante 1).

[...] de discriminação, de racismo, eu **não presenciei**, de verdade. O que me chamou **atenção** foi na Educação Infantil. [...] Tia, eu **não** quero sentar perto

da fulana, porque ela é preta. Utilizou a palavra preta. E aquilo chamou muito **atenção**. Chegou até a gente e a gente comunicou à mãe. E a mãe, **assim**, a mãe é morena. **Não** sei até se chega a ser classificada como negra, **não** sei. A mãe é morena, parda, enfim, e o aluno teve essa nomenclatura [...] (Participante 5).

A gente que acaba indo na **sala** fazendo essa intervenção. Aí, a gente recorre às professoras de Projeto de Vida [...] que faz essa sensibilização maior. Quando a gente percebe que a **situação** já está num nível muito acentuado dentro da **sala de aula**, **começa** a discutir realmente essas questões, essas **situações** [...] (Participante 1).

As intervenções [...] precisam ter um **olhar** diferente e dar visibilidade **mesmo** (Participante 1).

[...] eu **penso assim**: esse psicólogo [...] no momento em que ele **percebe** que existe uma coisa que está gerando um dano bem maior e que pode provocar inclusive outras consequências, essa intervenção precisa acontecer. E aí pode ser em grupo (Participante 1).

5.2.3 Instituição Escolar, políticas públicas e formação em Psicologia: interfaces com a temática étnico-racial

Decorrente da ramificação “a”, este grupo demonstra como os aspectos institucionais e as políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais comparecem no trabalho das psicólogas entrevistadas. Além disso, evidencia as possibilidades de atuação na escola e a insuficiência na formação sobre a temática. Este agrupamento envolve a Classe 2, “Institucionalização e políticas públicas”, e a Classe 3, “Carência na formação e atuação na área”.

5.2.3.1 Institucionalização e políticas públicas

A Classe 2, “Institucionalização e políticas públicas”, admite palavras do intervalo de $\chi^2 = 8,53$ (bastante) a $\chi^2 = 62,21$ (dentro). Esta classe tem proximidade com as falas das entrevistadas que não responderam ao quesito “cor/raça” ($\chi^2 = 7,1$), destacadas a seguir.

[...] disse que sabe pouco sobre o assunto e que também não vive e não sente isso no seu **trabalho** (Participante 4).

Quando questionada se o Projeto Político Pedagógico da **escola** onde atua havia se adequado às diretrizes dessas **políticas públicas** mencionadas, a entrevistada respondeu que não sabia e que não conhece Projeto Político Pedagógico da instituição em que **trabalha** (Participante 4).

Mencionou que o tema das relações **étnico-raciais** não é uma demanda da **escola** e que lidam de **forma** natural, pois a maioria dos alunos são negros. Mencionou também que esse **tema** não repercute na sua atuação profissional [...] (Participante 4).

Justamente aquelas pessoas que não conseguem ter essa **visão** mais agregadora que a gente costuma ter a preocupação de desenvolver. A gente

tem muito a cultura do **respeito**. Aqui na escola procura muito desenvolver isso (Participante 2).

A gente aqui na escola tem uma disciplina chamada Projeto de Vida, que eu já conversei contigo sobre isso, que ela **trabalha** essa noção de valores humanos mesmo e o respeito está entre eles (Participante 2).

Então, tem muito estudante negro, tem alunos de **diversas** religiões. Eu percebo que essa configuração aqui é bastante **diversa**. É uma escola que preza pela democracia, pela diversidade, pelo **respeito** à diferença (Participante 3).

5.2.3.2 Carência na formação e atuação na área

A Classe 3, “Carência na formação e atuação na área”, é constituída por palavras entre o intervalo de $\chi^2 = 7,14$ (social) a $\chi^2 = 54,28$ (estudante). Está estreitamente relacionada aos discursos das participantes que trabalham em escolas públicas ($\chi^2 = 41,10$), de religião cristã católica ($\chi^2 = 17,79$) e que se autodeclararam pretas ($\chi^2 = 4,11$), que se seguem.

[...] mas a gente nota que ainda é de uma forma muito tímida. Tanto que quando eu fui fazer a minha dissertação, sobre as **cotas**, as **cotas** raciais, eu encontrei mais literatura na Sociologia, nas Ciências Sociais do que a própria Psicologia (Participante 2).

Nesses 10 anos que se passaram, a Universidade tá trabalhando muito mais a temática. E isso foi muito deficitário na minha época (Participante 3).

E a atuação também no **Instituto**, ela tem um diferencial: que aqui a gente está em **equipe**. A gente está com outros profissionais que, por exemplo, a gente não encontra em outras escolas [...] (Participante 3).

Então assim, a **atuação**, eu ainda considero que é uma **atuação** muito tímida, limitada (Participante 3).

Entra os professores, porque também a temática é para todos, é para os discentes, é para os docentes, para os **servidores**. Então ele pode atuar de forma muito ampla, através de projetos, em parcerias com os outros da equipe. Ele é psicólogo, mas numa escola sempre tem pedagogo, algumas tem serviço social. Ele vai fazer parceria com os professores de História, de Geografia, de Artes (Participante 7).

6 DISCUSSÃO

É sabido que um bom aporte teórico e referências técnicas são importantes para que o trabalho da psicóloga aconteça. Ademais, as experiências pessoais, valores e concepções de mundo também estão implicadas nesta prática profissional. Assim, tomando como referencial a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, propõe-se compreender a atuação da psicóloga escolar face às relações étnico-raciais, por uma perspectiva que observa os saberes e práticas de seu ofício, bem como considera seus sistemas de referência. Tais questões serão discutidas neste capítulo.

A partir da aplicação dos Questionário Biossociodemográfico e Profissional, foi delineado o perfil das entrevistadas. Com predominância do sexo feminino, a idade concentra-se entre 30 e 55 anos, e a conclusão do curso de psicologia ocorreu no período de 1989 a 2012. A maioria formou-se em instituições públicas de nível superior e se vinculou à área escolar através do estágio obrigatório de final do curso.

Estes resultados se aproximam do perfil traçado por Durans (2018), que trata das representações sociais de psicólogas sobre a Psicologia Escolar, na Grande Ilha de São Luís. Em sua pesquisa, foi identificado o maior número de mulheres, cuja idade varia entre 25 e 56 anos. A maior parte graduou-se no intervalo de 1990 a 2016, tendo cursado universidades públicas e adentrado na área escolar no estágio obrigatório da graduação.

Similarmente, Ferreira, Oliveira e Lima¹¹ (2016 apud DURANS, 2018) apresentam resultados acerca das psicólogas escolares do IFMA. O perfil levantado demonstra que são profissionais, majoritariamente, do sexo feminino e na faixa etária entre 24 e 52 anos. Também, concluíram o curso de psicologia entre os anos de 1989 e 2014, graduando-se em universidades públicas.

Os dados citados nos estudos acima vão ao encontro da publicação lançada pelo Conselho Federal de Psicologia, em 2013. Intitulada “Psicologia: uma profissão de muitas e diferentes mulheres” (CFP, 2013), a pesquisa mostrou que 89% da categoria é formada pelo sexo feminino. Ainda neste trabalho, a pesquisa de campo revelou que grande parte das psicólogas entrevistadas reconheceu o cuidado como uma marca da profissão e uma característica feminina (CFP, 2013).

¹¹ O texto de Ferreira, Oliveira e Lima (2016) não pode ser acessado diretamente por tratar-se de um manuscrito: FERREIRA, B. de O, OLIVEIRA, K. A.S e LIMA T.F.C. Tecendo Práticas e Saberes de Psicólogos do Instituto Federal do Maranhão, 2016. Manuscrito.

Segundo Bernardes, Toneli e Müller (2013), essa relação entre o feminino e o cuidado é uma naturalização que precisa ser problematizada. Para as autoras, quando vinculado ao cuidado, existe uma naturalização do feminino como “prática intimista, acolhedora e maternal” (BERNARDES; TONELI; MÜLLER, 2013, p.168). Em seu artigo da década de 1980, Rosemberg (1983) já apontava que o acesso das mulheres ao nível superior, de certa forma, conservou a dicotomia entre profissões tidas como carreiras femininas e masculinas.

Müller e Nunes (2013), também, corroboram com essa perspectiva, ao analisar como a divisão do trabalho baseada em estereótipos de gênero repercute nesta profissão. Certamente, os papéis e o lugar social atribuídos às mulheres estão no cerne da questão. É fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a relação gênero e a psicologia como profissão, inclusive, para despontar novas possibilidades de atuação.

Outro aspecto que também merece mais atenção da literatura especializada é o quesito cor ou raça. Nesta pesquisa, três participantes informaram ser pardas, duas afirmaram ser pretas e uma entrevistada se autodeclarou branca. Ainda, uma das participantes decidiu não declarar sua cor/raça, alegando não saber e que preferia não responder.

Embora as participantes desta pesquisa tenham ingressado na universidade antes das políticas de cotas raciais¹², cabe fazer uma observação. Com a adoção do Sistema de Cotas e as políticas de ações afirmativas, aumentou o número de pessoas negras e de classes populares que adentraram no Ensino Superior. Somado à expansão dos cursos de psicologia no Maranhão, isso tem possibilitado maior diversidade no corpo discente nas turmas de psicologia, ainda que a curtos passos.

Além do mais, as pesquisas destinadas a elaborar o perfil das profissionais da psicologia, quase sempre não incluem o critério cor ou raça. A coletânea organizada por Louise A. Lhullier (CFP, 2013) é uma das poucas exceções. Em “Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho”, os resultados obtidos demonstraram que 67% das psicólogas se declararam brancas e 25% pardas. Com percentuais bem menores, as que afirmaram ser da cor ou raça preta, amarela e

¹² A Lei de Cotas foi regulamentada em 2012. No entanto, a dotação do sistema de cotas raciais existe na UFMA desde o ano de 2007.

indígena representaram, respectivamente, 3%, 3% e 1% da amostra. Essa pesquisa revela, ainda, que existe enorme discrepância, se compararmos à porcentagem geral da população brasileira, na qual temos 48,7% de brancos, 43,1% de pardos e 7,6% de pretos (IBGE, 2010).

Lhullier e Roslindo (2013) sinalizam que a forma como a questão étnico-racial comparece no acesso ao Nível Superior, ainda afeta fortemente a profissão de psicóloga. Mesmo que mudanças importantes tenham acontecido na última década, muito ainda precisa ser feito em relação ao acesso e permanência da população negra no ensino superior. Quanto à presença indígena nos cursos de nível superior, a situação é ainda mais problemática¹³. Como será abordado mais à frente, um fato incidente sobre a questão étnico-racial, é que as diretrizes curriculares dos cursos de psicologia continuam não abordando o tema das relações étnico-raciais.

Ademais, a classe 5, “Percurso Profissional”, contém segmentos que se referem ao início da trajetória das profissionais entrevistadas. Quase todas relataram ter tido o primeiro contato com a área escolar no estágio curricular, em instituições públicas da educação básica. Ao término da graduação, prestar concurso público foi uma atitude compartilhada entre elas. Também informaram que a cultura da escola onde trabalham constitui-se um fator decisivo para terem buscado e permanecido nessas instituições.

As ações destas profissionais estão voltadas, principalmente, para estudantes do Ensino Médio, embora muitas trabalhem esporadicamente com alunos da EJA e da Educação Infantil. Na Classe 5, os termos “estágio” e “área escolar” foram alguns dos que sobressaíram, com $\chi^2 = 76,09$ e $\chi^2 = 37,38$, respectivamente, sendo mais representativos daquelas que trabalham em escolas públicas.

Ainda mais, chama atenção a extensa jornada de trabalho das participantes¹⁴. Por vezes, as atividades na escola se estendem aos finais de semana e no horário da

¹³ Ainda não pode ser adequadamente avaliada, uma vez que nos dados oficiais é bastante expressivo o percentual de não declaração de cor/raça, a saber. Dentre os ingressantes no ensino superior em 2015, quanto ao quesito cor/raça, temos: 34,8% brancos, 30,6% pardos, 24,1% não declaração de cor/raça, 8,5% pretos, 1,3% amarelos e 0,8% indígenas (SENKEVICS, 2018).

¹⁴ A longa jornada de trabalho é comum às psicólogas que atuam nas mais diversas áreas, o que fez com que Conselho Federal de Psicologia reivindicasse junto as casas legislativas federais a aprovação de jornada de 30 horas semanais de trabalho para a categoria. Em 2014, a proposta avançou na câmara e senado, no entanto, foi vetada pelo presidente em exercício, Michel Temer. O veto não foi derrubado e novo projeto de lei, PL 769/2015, com o pleito das 30 horas iniciou tramitação.

noite (sendo mais característico nas escolas privadas). Todas as entrevistadas possuem vários cursos de pós-graduação e estão continuamente investindo em qualificação, o que demanda tempo para se dedicar. Metade das profissionais participava de grupos de estudos, pesquisa e projetos de extensão (sobretudo as que trabalham em instituições públicas). A maioria das entrevistadas também atua na clínica. Além disso, as psicólogas escolares das escolas privadas também trabalham no setor público (na Saúde Mental ou na área Social). A participante 1, que é psicóloga escolar em uma instituição privada, mencionou que foi para a área social “como uma forma mesmo de garantir uma estabilidade de emprego”. Não foi possível saber quais aspectos incidem para que esta situação aconteça, demandando maiores investigações.

No tocante às representações sociais das relações étnico-raciais, a Classe 1 (Opiniões sobre preconceito e discriminação) e a Classe 4 (Percepções e intervenções na escola) apresentam uma aproximação dos seus conteúdos semânticos e exprimem bem estas representações. Foram identificadas, segundo os discursos das participantes.

Uma parte considerável das entrevistadas partilha da noção de que o tema das relações étnico-raciais na escola resume-se ao combate dos casos de racismo. Tanto que as contribuições das participantes enveredaram muito para esse lado, de relatar situações de preconceito e de discriminação racial. De modo geral, todas as participantes mencionaram que são fenômenos presentes no país. Teceram críticas a ideia propagada de que no Brasil não existe racismo. Entretanto, divergiram quanto à ocorrência desses fenômenos.

Em parte, as entrevistadas afirmaram que o preconceito e a discriminação acontecem em todos os lugares e afetam as relações, refletindo sobre o quão é prejudicial invalidar as denúncias de racismo. Reconheceram o “aparecimento da segregação racial”. Também comentaram sobre a existência de uma “forma de racismo velado” no país. Disseram ainda: quando se fala da importância de se discutir

a questão étnico-racial, as pessoas dizem que “é vitimismo e que os negros querem se segregar”.

Em contrapartida, algumas participantes pontuaram que não se trata de um assunto recorrente em seu cotidiano. No âmbito escolar, seria uma “questão bem resolvida”, sem muitos desdobramentos ou até mesmo inexistente. Há o reconhecimento de que o racismo existe, mas esse fenômeno não comparece no seu local de trabalho. Estes resultados são bem parecidos aos obtidos por Turra e Venturi (1995), em sua pesquisa sobre o racismo e o preconceito racial no Brasil.

Assim sendo, a negação foi mais uma representação identificada, aparecendo sobre diversas facetas. Antes mesmo de iniciar a entrevista, uma das psicólogas disse: “Só aceitei te receber, porque eu já estive nessa condição de estudante e quero te ajudar, mas aqui não tem isso não”. A fala da Participante 4 expõe algo semelhante, ao afirmar que “o tema das relações étnico-raciais não é uma demanda da escola” onde trabalha.

A negação também pode ser percebida se prestarmos atenção nas próprias palavras utilizadas nos discursos das psicólogas escolares. Como pode ser visto na Figura 1, “não” ($\chi^2 = 14,13$) e “nunca” ($\chi^2 = 11,38$) foram algumas das palavras que mais sobressaíram na Classe 4, “Percepções e intervenções na escola”. Os grupos que contribuíram de forma significativa para esta classe foram as participantes de religião cristã, da rede privada de ensino e que se declararam pardas.

Falas como “eu não presenciei”, “não, nunca vi”, “nunca percebi”, “eu não percebi”, “nunca ninguém me procurou”, “nunca encontramos grandes conflitos” foram os termos mais usados para se referir a casos de discriminação racial. Contudo, ao longo da entrevista, as participantes foram se recordando de alguns exemplos que ocorreram em suas escolas e discorreram sobre esses acontecimentos.

Também, a ausência de vocábulos tais como “discriminação”, “preconceito racial”, “racismo”, “raça”, “negro/negra” talvez possa indicar a persistência dessa negação e do silenciamento da questão étnico-racial na sociedade brasileira.

As informações anteriores nos remetem a algumas pesquisas realizadas nas ciências sociais e por veículos da imprensa. A primeira delas aconteceu no ano 1988, na Universidade de São Paulo. Os resultados mostraram que 97% dos entrevistados

responderam não ter preconceito, ao mesmo tempo que 98% destes afirmaram conhecer pessoas preconceituosas; pesquisas feitas pelo Jornal Folha de São Paulo, inicialmente nos anos 1990 (TURRA; VENTURI, 1995) e repetida em 2011, obtiveram resultados parecidos (SCHWARCZ, 2012).

Schwarcz (2012) aponta que não há dificuldade em admitir a existência do racismo no país, mas sim em reconhecê-lo como algo que lhe diz respeito, sendo uma prática atribuída ao outro:

Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade (SCHWARCZ, 2012, p. 31).

Assim, percebe-se que há uma dificuldade na explicitação do racismo. Contudo, existe um panorama ainda mais intrigante quando isso ocorre na educação. De acordo Santos (2005), costuma-se reconhecer o racismo nas relações interpessoais (ainda que seja uma prática do outro), mas o mesmo é negado na esfera institucional. A autora afirma que existe uma “cultura política de negação do racismo”, iniciada nas relações privadas e que migrou para as instituições de saúde, educação, trabalho, segurança pública e até mesmo no entretenimento (SANTOS, 2005, p. 51).

Este aspecto de afirmar a existência do racismo nas relações íntimas e negá-lo ao nível institucional, pode ser melhor percebido como outra representação social das psicólogas entrevistadas. A classe 1, “Opiniões sobre preconceito e discriminação” apresenta discursos que corroboram com esta afirmação. As falas das participantes brancas, sem religião e de escola privada foram mais determinantes para esta classe.

Os casos de preconceito e de discriminação racial mencionados foram relatados como situações pontuais, fruto de ações individuais e descontextualizados do ambiente escolar. Também foram retratados como um elemento alheio ao cotidiano escolar, um problema trazido e potencializado por quem se queixa. Isso pode ser exemplificado nas contribuições da participante 6, ao se referir aos dois casos que chegaram até ela. Sobre os familiares das crianças negras, esta informou que acontece uma “dificuldade das próprias famílias nas relações” e que “a voz dos pais muitas vezes colabora para fragilizar as crianças”.

Por certo, a classe 4 também faz alusão às percepções e intervenções frente às situações de preconceito e discriminação narradas. Sobre as ocorrências na Educação Infantil, os casos citados no parágrafo anterior foram abordados apenas com as crianças negras ofendidas e seus pais. A participante mencionou que se tratavam de crianças muito pequenas, para estarem com preconceito. Disse ainda:

[...] mas eu não te digo isso, se eu vou dizer, se foi preconceito mesmo das crianças, porque não teve nada exposto; mas teve uma não participação no aniversário dela parece e parece que, às vezes, evitavam dela entrar no grupo. Eu não vou te dizer porque eu não soube da voz das crianças; mas a mãe atribuiu que era isso (Participante 6).

À despeito do que foi citado, o estudo pioneiro de Clark & Clark (1955 apud FRANÇA; MONTEIRO, 2002) avaliou a categorização racial de crianças negras nos Estados Unidos. Foram utilizadas bonecas castanhas e com cabelos pretos, e bonecas brancas e de cabelos amarelos. Os dados obtidos destacaram que um total de 75% das crianças de três anos respondeu a categorização correta, assim como 90% das crianças com cinco anos. Revelou ainda uma identidade social marcada por avaliações negativas quanto ao grupo de pertença.

Dentre os estudos nacionais, França e Monteiro (2002) investigaram a identidade racial e a preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos, constatando que grande parte das crianças categorizou seus colegas de acordo com a raça. Cavalleiro (2000) analisou situações envolvendo o preconceito e a discriminação racial na Educação Infantil, tornando-se uma leitura obrigatória na área. A autora reuniu uma coletânea de informações que demonstraram o quanto o aspecto institucional faz com que crianças negras das séries iniciais já elaborem com precisam identificações negativas sobre si mesmas e positivas em relação aos seus colegas brancos.

Dessa forma, os estudos comprovam que desde muito cedo, as crianças já são expostas ao racismo. Ainda nas séries iniciais da educação básica, as crianças negras são confrontadas com nocivos estereótipos raciais. Tanto seus pares quanto professores e demais funcionários da escola, terminam por reproduzir práticas racistas, historicamente compartilhadas. A falta de representatividade no espaço escolar e no livro didático, também, denunciam o silenciamento dessa questão. Abramovay e Castro (2006) assim como Aguiar, Piotto e Correia (2015) elucidam bem o fato de a ausência de referenciais positivos constituírem uma das situações mais

presentes no espaço escolar, e que sinalizam a presença do racismo na educação infantil.

Os prejuízos resultantes podem repercutir na interação, na autoestima e no desempenho escolar, se estendendo por toda a vida (CFP, 2017). A escola e seus atores precisam estar cientes das relações que ali acontecem. A promoção de educação antirracista e a superação de práticas danosas se tornam viáveis a partir do momento em que se firma compromisso entre todos do coletivo escolar.

Mais um aspecto que foi destacado trata-se da questão do cabelo. As participantes 1, 2 e 6 relataram episódios em que o cabelo crespo foi identificado como uma característica que demarcou situações de discriminação racial. Em contrapartida, a participante 5 apresentou como um aspecto positivo na afirmação da identidade das estudantes negras:

E como eu falei, os jovens, a gente percebe muito isso: as alunas negras daqui a gente percebe que no Fundamental 2, as alunas negras, elas têm o cabelo liso. O que eu estou percebendo, eu até estava comentando isso nessa semana. Eu tô percebendo que as meninas do Ensino Médio já começam a usar os cachos, né. Essa aluna mesma que estava aqui comigo. Ela está tirando a progressiva, não sei como é o nome da química, enfim. E tá começando realmente a assumir os cachos, com o cabelo afro mesmo (Participante 5).

Um fato que chamou a atenção, ocorreu ao término da entrevista com a participante 1. Esta confessou que esperava que fosse questionada sobre suas “experiências pessoais de preconceito”. Disse que embora tivesse a pele clara, seu pai era negro e que não se considerava branca. Contou que alisou o cabelo por um longo período e que a partir do momento em que decidiu assumir o cabelo natural, sofreu muito com os comentários pejorativos que passou a receber. Também disse que se sente muito afetada quando tem notícia de alguma garota que foi ofendida por conta do cabelo crespo, pois afirmou ser algo muito mais que uma questão puramente estética.

Os relatos anteriores demonstram o fato de que no Brasil, país onde o preconceito de marca¹⁵ vigora, as características fenotípicas são tão relevantes quanto as culturais e históricas no processo de construção da identidade. Nos últimos anos, o cabelo crespo tem sido um recurso de reconhecimento e afirmação da

¹⁵ Oracy Nogueira elaborou um quadro de referência, embasado na situação racial brasileira e norte-americana. No preconceito de origem (Estados Unidos), a ascendência dos sujeitos é determinante. Já no preconceito de marca (Brasil), o fenótipo predomina. Ver Nogueira (2007).

identidade negra, sobretudo por mulheres jovens. Aceitação do cabelo natural tem possibilitado não só romper com padrões estéticos, mas principalmente tem permitido uma jornada de descoberta de referenciais positivos acerca de si mesmo. Nesse sentido, Silva (2005) destaca que as características fenotípicas funcionam como elementos que compõem a identidade, podendo significar tanto como um falso como um autêntico reconhecimento.

Sobre a classe 2, “Institucionalização e políticas públicas”, as contribuições das participantes versaram sobre como a cultura das instituições educacionais influenciam nas práticas dessas profissionais. As escolas que possuem ações multiprofissionais, comprometidas com uma cultura agregadora e aberta ao diálogo são as que mais favorecem a atuação profissional que preza pela diversidade e bem-estar da comunidade escolar. O respeito à diferença, a preocupação com crescimento pessoal e com valores humanos são outros aspectos destacados pelas participantes.

Contudo, as contribuições mais significativas para esta classe foram da participante 4. Esta afirmou que a temática das relações étnico-raciais não tem nenhuma repercussão na sua atuação. Disse que não conhece e que não tem acesso ao PPP e que o setor de psicologia não foi convocado para discutir as relações étnico-raciais. Contou que as demandas que chegam com frequência são de saúde mental (ansiedade, depressão, comportamento autolesivo), necessitando de encaminhamento.

A participante, também, mencionou que as relações étnico-raciais não são uma demanda da escola, pois a maioria dos alunos são negros. Relatou que os problemas têm a ver com as dificuldades enfrentadas pelos alunos que estão cumprindo medidas socioeducativas ou em liberdade condicional, e das alunas oriundas do interior que trabalham como empregadas domésticas (além das demandas de saúde mental, já mencionadas). Citou um projeto que está sendo implementado em parceria com estagiários de Direito de uma faculdade particular de São Luís. O objetivo será oferecer assistência jurídica e levar informações sobre direitos e violação de direitos, conscientizar sobre condições de trabalho abusivas, principalmente para as alunas que vem do interior para trabalhar como empregadas domésticas.

Cabe fazer algumas ressalvas. Dados do Conselho Nacional Justiça (2018) divulgaram que dois terços da população carcerária, no Brasil, é formada por jovens

negros. 61 % dos jovens em liberdade assistida são negros. Quanto à profissão de empregada doméstica, esta é, predominantemente, formada por mulheres negras e de baixa escolaridade (IPEA, 2015). Crianças negras representam 62,7% da mão de obra infantil. No trabalho infantil doméstico, o índice aumenta para 73,5%, sendo mais de 94% de meninas negras (FNPETI, 2017).

No Maranhão, é muito comum ver nos *shoppings centers*, famílias passeando com uma criança negra cuidando de outra criança (em sua maioria, brancas). Geralmente, são meninas vindas do interior do estado, para trabalhar “em casa de família”, mas com a promessa de serem tratadas como “filhas de criação”. No entanto, na maioria das vezes, o que acontece é a perda dos vínculos familiares e a submissão a condições precárias, insalubres e de extrema vulnerabilidade. Essa forma de exploração de crianças e adolescentes se reporta ao período escravista, quando meninas eram retiradas das senzalas para fazer trabalhos forçados na Casa-grande.

Retomando as falas da participante 4, muito provavelmente, sua comunidade escolar, composta sobretudo por estudantes negros de famílias pobres, não está imune às artimanhas do racismo e seus impactos na sua saúde, nas relações e na subjetividade. Um questionamento que fica é: até que ponto estes efeitos perversos do racismo estrutural não estão implicados no adoecimento psíquico destes estudantes?

Quanto à formação sobre as relações étnico-raciais, todas as participantes responderam que essa temática não foi abordada durante o curso de graduação. Para algumas, o melhor entendimento dessas questões se deu a partir do Núcleo existente na sua instituição de ensino, que trabalha assuntos relacionados à negritude e à questão indígena. O próprio Conselho Federal de Psicologia reconheceu o quanto a formação da profissional tem sido insuficiente no que diz respeito à temática das relações étnico-raciais. Na maioria das vezes, trata-se de iniciativa pessoal de poucas profissionais, que vão em busca dessas informações.

Sobre a atuação na área, afirmaram ser “tímidas” e “restritas”. Uma das ponderações sobre isso afirma que a demanda é muito grande para só uma pessoa dar conta. Também foi destacada a importância do trabalho preventivo e com uma equipe multiprofissional. As atividades em grupo foram mais vezes mencionadas do que abordagens individuais. Neste sentido, não só alunos, mas, também, professores,

família e demais funcionários podem ser foco dessas intervenções. A assistência estudantil e o acompanhamento de estudantes que ingressaram pelo Sistema de Cotas também foram indicadas. Na classe 3, “Carência na formação e atuação na área”, as psicólogas de escola pública, cristã católicas e pretas foram as que mais contribuíram.

Teixeira, Gomes e Dazzani (2018) destacam que a visão crítica e preventiva da Psicologia Escolar é um ponto de partida para pensar em ações e que estas devem estar contextualizadas. Devem ser considerados tanto a trajetória pessoal, quanto os aspectos institucionais, relacionais e socioeconômicos. Dessa forma, a atuação da psicóloga escolar nesses espaços demanda movimento crítico em direção aos aspectos institucionais, às atribuições da própria profissão e às ideias que vêm sustentando suas práticas (ainda que não se queira reconhecê-las).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta os desdobramentos de uma pesquisa realizada com psicólogas escolares sobre as relações étnico-raciais, tomando como referência a Teoria das Representações Sociais. Apesar de ter sido quase um consenso entre as participantes a afirmativa de que o Brasil é um país racista, o que causa impacto em diversas esferas da sociedade, pouco foi falado em relação às estratégias utilizadas para combater esta situação dentro da instituição escolar.

No que diz respeito às representações sociais das psicólogas entrevistadas acerca das relações étnico-raciais, a maioria as compreendeu como sinônimo de combate a situações isoladas de discriminação racial (Ressalta-se que nenhuma situação de racismo é isolada, mas sustenta-se numa cadeia de desigualdades históricas!). A negação foi o principal aspecto identificado dessas representações, seja no uso das palavras, no silenciamento ou no não reconhecimento de certas condutas como expressões de racismo no ambiente escolar. Também foi apurado que as ocorrências de preconceito e de discriminação racial dentro da escola são percebidas, em sua maioria, como pontuais, casos à parte e descontextualizadas da comunidade escolar, recaindo sua reponsabilidade aos indivíduos.

Um agravante para o que foi relatado anteriormente, é a ausência de formação sobre o assunto. Todas as participantes disseram que a temática não foi abordada na graduação. Entretanto, tal fato não se resume ao campo da psicologia. É importante lembrar que a formação para a diversidade é negligenciada em todos os níveis da educação brasileira. Não fomos educados a reconhecer e a valorizar a diversidade. Isso muito tem a ver com o pacto silencioso responsável por manter privilégios e opressões em nossa sociedade.

Em compensação, se as estruturas curriculares dos cursos de Psicologia fomentassem essa discussão, propiciariam a sensibilização para a questão étnico-racial. As participantes que mais forneceram contribuições sobre a atuação face às relações étnico-raciais foram aquelas que, por iniciativa pessoal, buscaram informações a respeito (ainda que não tenham cursado uma formação específica). Além disso, facilitaria o entendimento de que esse tema não se reduz a um nicho.

Nas falas de algumas participantes foi mencionado que as relações étnico-raciais são um tema da Psicologia Social. No entanto, as profissionais de todas as

áreas de estudo e de atuação da psicologia precisam se aproximar dessa discussão, uma vez que no Brasil, o racismo é estrutural. A raça determina as estruturas sociais, formas de dominação e as relações interpessoais. Assim, as psicólogas precisam considerar os aspectos institucionais em sua atuação.

Também, estratégias preventivas em relação à educação para a diversidade étnico-racial e à promoção de relacionamentos saudáveis foram mencionadas timidamente. Estas permitem perceber as populações negra e indígena de uma forma que os estudantes consigam elaborar identificações positivas a seu respeito – quando essas estratégias estão ausentes, colaboram ainda mais com o sofrimento dos segmentos excluídos.

A parcela da sociedade brasileira que se reconhece enquanto preta e parda aumentou consideravelmente desde o ano 2000. Com isso, a população negra passou a representar 50,7% dos brasileiros, metade dos habitantes do país (IBGE, 2010). Isso muito se deve às ações do Movimento Negro, sobretudo a luta pela garantia de direitos e pela democratização no acesso à educação formal, bem como na tentativa de divulgar bons referenciais sobre a cultura e as pessoas negras. Os debates suscitados por essas ações - nem sempre amistosos - viabilizaram que mais pessoas pudessem repensar e se aproximar de questões relacionadas às suas identidades e pertencimento étnico-racial. As pontuações feitas por Alberti e Pereira (2004) e Viana (2015) reforçam essa assertiva.

No que tange às limitações desta pesquisa, a amostra é pequena, sendo um recorte bastante reduzido do universo das psicólogas escolares no Maranhão. Um estudo com um número maior de participantes ampliaria o acesso às informações, possibilitando uma análise mais abrangente. O tamanho da amostra deste estudo deve-se à dificuldade para agendar as entrevistas, uma vez que todas as psicólogas consultadas possuem uma extensa jornada de trabalho. Outras limitações referem-se a falta de interlocução com referências que tratem da atuação da psicóloga escolar no contexto das relações étnico-raciais no Maranhão (em razão da ausência de estudos sobre o cenário local). Vale frisar que, por se tratar de um enfoque, outros elementos podem e precisam ser mais aprofundados.

Em suma, as relações étnico-raciais no Brasil são marcadas pela desigualdade e pela exclusão, onde permanece a ideia da superioridade branca, a invisibilidade dos

povos indígenas e a discriminação da população negra. Dessa forma, faz-se necessário investigar as representações sociais dos demais componentes do coletivo escolar. Ressalta-se que o racismo no país é um problema estrutural e institucional. Por isso, é importante analisar com mais afinco os aspectos institucionais que incidem nessas relações, bem como fazer uma contextualização aprofundada das escolas onde as psicólogas escolares atuam.

Um aspecto relevante para se pensar está relacionado ao processo de construção da identidade das psicólogas escolares. Averiguar se e como a variável cor/raça tem comparecido nos levantamentos sobre a categoria no Maranhão. Também, como isso vem perpassando na formação e trajetória profissional das psicólogas escolares maranhenses. Em especial, voltar-se para os efeitos do racismo na saúde mental e para o processo de afirmação da identidade das psicólogas negras, em um espaço formado, majoritariamente, por pessoas brancas.

Outros tópicos a serem explorados são referentes às estruturas curriculares dos cursos de psicologia; ao modo como as instituições universitárias têm abordado a temática étnico-racial; à formação continuada no Maranhão; e como o CRP/MA, órgão que fiscaliza esta atuação profissional no estado, tem se articulado sobre esse assunto. Mesmo que não exista uma legislação específica tratando da obrigatoriedade da educação para a diversidade no Ensino Superior, as políticas de ações afirmativas contemplam essa discussão. Portanto, é relevante averiguar como estas têm sido desenvolvidas.

Também merecem atenção as questões relacionadas à presença dos estudantes indígenas na escola e à religiosidade no contexto escolar. Estes assuntos compareceram nos discursos de apenas duas participantes. O primeiro relatou preocupação quanto à possibilidade de evasão dos poucos estudantes indígenas matriculados na escola onde atua. A segunda participante mencionou a recusa de alguns alunos evangélicos em fazer trabalhos escolares sobre as religiões de matriz africana. Tanto a dificuldade no acesso à educação pelos estudantes indígenas, quanto a intolerância religiosa estão relacionadas ao racismo estrutural e institucional existente no Brasil, e requerem investigação.

Considerando a urgência dessas questões, sugere-se ainda que seja oferecida uma devolutiva. Nesta proposta, a primeira etapa consistiria numa roda de conversa

conduzida por profissionais que já tenham um percurso no debate da temática racial. Num segundo momento, as participantes seriam convocadas a esboçar estratégias de intervenção, considerando as particularidades do cenário local e suas experiências pessoais. Nessa ocasião, também seriam compartilhadas referências bibliográficas sobre as relações étnico-raciais.

As representações sociais das psicólogas entrevistadas estão estreitamente relacionadas às formas de condução das suas práticas profissionais. Nesse sentido, seria pertinente favorecer uma reflexão acerca dessas representações, possibilitando um novo olhar para as expressões de racismo na escola e, por conseguinte, novas formas de atuação no âmbito escolar.

Ademais, o Brasil é um país que foi construído a partir de uma ideologia perversa, onde profundas desigualdades se mantêm até hoje, em consequência do período escravista. Por conseguinte, ideias, comportamentos e relações estão atravessados por vieses racistas. Por vezes, estes já estão bastante enraizados, e a reprodução de práticas discriminatórias ocorre de forma bastante naturalizada.

Os modelos hierarquizados do período escravista continuam repercutindo na sociedade brasileira. Ainda que em novas roupagens, o racismo é um fenômeno que persiste moldando as relações, segregando vidas e causando sofrimento psíquico. Igualmente, as vivências escolares estão atravessadas por padrões excludentes.

Por outro lado, a escola e seus atores podem buscar romper com tais estruturas, ao implementar estratégias educativas que possam fomentar a educação emancipadora. Marinho-Araújo (2016) chama a atenção para as brechas que as contradições embutem às ideologias hegemônicas:

Essas rupturas devem ser alargadas por meio de uma atuação pautada na ética e na criticidade, com fundamentações teórico-conceituais que instrumentalizem a transformação social, a conscientização e o empoderamento de todos os atores desse contexto, em prol de um protagonismo coletivo para mudanças institucionais inclusivas, dignas e justas (MARINHO-ARAÚJO, 2016, p. 203).

É importante frisar que o espaço escolar é fundamentalmente um local de socialização. É, também, um campo de construção de subjetividades, cujas interações repercutem para além do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse cenário, a psicóloga escolar pode atuar no sentido de desenvolver práticas educacionais que contemplem às demandas sociais contemporâneas (MARINHO-ARAÚJO, 2010), de

forma consciente, ao passo que prioriza a emancipação e bem-estar dos alunos, tal qual daqueles que fazem parte da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. **Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092/415>>. Acesso em: 30 Jan. 2019.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6831/1412.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 Mar. 2019.

BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

BARBOSA, Maria Rita de Jesus. **A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei nº 10.639/03**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1525>>. Acesso em: 30 Ago. 2018.

BERNARDES, Anita Guazzelli; TONELI, Maria Juracy F. MÜLLER, Rita Flores. **Racionalidades em psicologia: articulações entre feminino e cuidado**. In: Psicologia: uma profissão de muitas e diferentes mulheres. CFP: Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 - a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Brasília, 2010.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 Set. 2018.

_____. **Trabalho Infantil e o Trabalho Infantil Doméstico no Brasil**. Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI). 2017.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ.** Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 26 Maio 2019.

CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato. **Breve introdução aos estudos das relações étnico-raciais.** In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina. *Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas.* Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013.

CASTELAR, Marilda; SANTOS, Carolina Conceição de Oliveira. **Relações raciais no ensino de Psicologia: uma experiência de sensibilização.** *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, Salvador, dez. 2012; 1(1): p. 75-86.* Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/43/43>>. Acesso em: 30 Ago. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CRUSOÉ, Nilma. Margarida de Castro. **A teoria das representações sociais de Moscovici sua importância para a pesquisa em educação.** *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista, ano 2, n.2, p. 105-114, 2004.* Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121>. Acesso em: 02 Nov. 2018

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A psicologia brasileira apresentada em números.** 2019. Disponível em: <<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>>. Acesso em: 9 de Jul 2019.

_____. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília: CFP, 2005.

_____. **Psicologia: uma profissão de muitas mulheres.** Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-uma-profissao-de-muitas-e-diferentes-mulheres/>>. Acesso em: 06 Mar 2019.

_____. **Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho.** CFP: Brasília, 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/quem-e-a-psicologa-brasileira/>>. Acesso em: 05 Jul 2019.

_____. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os.** Brasília: CFP, 2017.

_____. **Resolução CFP N.º 018/2002.** Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF>. Acesso em: 05 Jul 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Banco Nacional de Monitoramento de Presos.** 2018. Disponível em: <<http://cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/08/987409aa856db291197e81ed314499fb.pdf>>. Acesso em: 12 Jun. 2019.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (org). **Psicologia e povos indígenas**. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo: CRPSP, 2010.

COSTA, Ana Luísa Saraiva. **Padrões de beleza e racismo na construção da identidade de mulheres negras**. Monografia (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2327/1/Ana%20Lu%C3%ADsa%20Saraiva.pdf>>. Acesso em: 22 Jul. 2019.

COSTA, Eliane Silvia. **Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-13082012-104304/pt-br.php>>. Acesso em: 30 Mar. 2019.

DURANS, Marina Coelho. **Representações sócias de psicólogas acerca da Psicologia Escolar: um estudo na Grande Ilha de São Luís**. Monografia (graduação em psicologia). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2341/1/Marina%20Coelho%20Durans.pdf>>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

FEDERICO, Roberta Maria. **Psicologia, raça e racismo: uma reflexão sobre a produção acadêmica brasileira (2001-2012)**. Dissertação (mestrado em Psicologia) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1972441>. Acesso em: 30 Ago. 2018.

FELDMANN, Mariana. **Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da psicologia**. Dissertação (mestrado em Psicologia) – PUC-Campinas. Campinas, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5228268>. Acesso em: 30 Ago. 2018.

FONTENELE, Adna Fabíola Guimarães Teixeira; MELO, Aline Guilherme de. **Relações étnico-raciais: O compromisso da Psicologia Educacional na efetivação das Leis nº 10.649/03 e 11.645/08**. In: FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (Orgs.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016.

FRANCA, Dalila Xavier de; MONTEIRO, Maria Benedicta. **Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos**. Psicologia, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 293-323, jul. 2002. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492002000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Jul. 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global Editora, 2004.

FURTADO, Taisa Teresa Gomes. **A política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: subjetividade e identidade de estudantes negros cotistas como perspectivas de análise**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251125>>. Acesso em: 18 Mar. 2019.

GONÇALVES, Lucila de Jesus Mello. **Psicologia e Povos Indígenas: uma Experiência e Algumas Reflexões Acerca do Lugar do Psicólogo**. In: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (org). Psicologia e povos indígenas. São Paulo: CRPSP, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Raça, cor, cor da pele e etnia**. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801/39523>>. Acesso em: 16 Abr. 2019.

INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE. **Os efeitos psicossociais do racismo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto AMMA Psique e Negritude, 2008. Disponível em: <<http://www.ammapsique.org.br/baixar/Os-efeitos-psicossociais-do-racismo.pdf>>. Acesso em: 22 Jul 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=249230>>. Acesso em: 30 Out. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 28 Jul 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Ipea, ONU, SPM/ Brasília, 2015. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_trabalho_domestico_remunerado.html>. Acesso em: 10 Jul. 2019.

_____. **Atlas da Violência de 2019**. Brasília: 2019. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/12/atlas-2019>> Acesso em: 16 Jul. 2019.

JODELET, Denise. **Os processos psicossociais da exclusão**. In: SAWAYA, Bader (Org.). As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A fecundidade múltipla da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”**. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Orgs.). Teoria das representações sociais: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

LHULLIER, Louise A. (Org.). **Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.

LHULLIER, Louise A; ROSLINDO, Jéssica J. **As psicólogas brasileiras: levantando a ponta do véu**. In: Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho. CFP: Brasília, 2013.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Intervenção institucional: ampliação crítica e política em Psicologia Escolar**. IN: GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Editora Alínea, 2014.

_____. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estud. psicol.** Campinas, v.33, n.2, p.199-211, junho 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2016000200199> . Acesso em: 23 Maio 2019.

_____. **Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2249>. Acesso em: 30 Ago. 2018.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **O compromisso social da psicologia: desafios para a formação dos psicólogos**. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). Psicologia e compromisso social. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, Priscila Martins; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil**. Cad. Pesqui, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 288-307, mar. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000100288&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 18 Jun. 2019.

MÜLLER, Rita Flores; NUNES, Geni. **Trabalho feminino, trabalho masculino: desdobramentos da divisão sexual do trabalho.** In: Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho. CFP: Brasília, 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Secad, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 13 Fev. 2019.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **A representação social da psicanálise.** 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** *Tempo soc.*, São Paulo, v.19, n. 1, p. 287-308, Junho 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Mar. 2019.

NUNES, Ilana Dandara Vieira. **Representações sociais da diversidade étnico-racial na Educação Infantil elaboradas por educadoras.** Monografia (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3060/1/ILANA-NUNES.pdf>>. Acesso em: 22 Jul. 2019.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Campos de; DIAS, Sueli de Souza. **Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar.** In: FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* / Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016.

PACHECO, Lwdmila Constant. (2015). **Racismo cordial - manifestação da discriminação racial à brasileira - o domínio público e o privado.** *Revista De Psicologia*, 2(1), 137-144. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/82>>. Acesso em: 22 Jun. 2019.

PATATAS, Luísa do Amparo Carvalho. **Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais entre estudantes indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico.** Tese (Doutorado) - Programa de Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1305785>. Acesso em: 12 Mar. 2019.

PINTO, Márcia Cristina Costa. **Efeito da política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: uma análise a partir da perspectiva de estudantes negros cotistas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Psicologia, profissão feminina**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nov 1983. p.32-37. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1477/1471>>. Acesso em: 05 Jul 2019.

SAMPAIO, Elias de Oliveira. **Racismo Institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil**. Interações, Vol. 4, N. 6, p. 77-83, Mar. 2003. Disponível em: < <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/561/598> >. Acesso em: 22 Jun. 2019.

SANTOS, Alessandro de Oliveira; SCHUCMAN, Lia Vainer. **Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogos (as)**. Revista EPOS, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 117-140, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178700X201500020007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 21 Set. 2018.

SANTOS, Alessandro de Oliveira; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. **Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais**. Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, 2012. v. 32, n. esp, p. 166-175.

SANTOS, Carina Feitosa dos. **Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores**. Dissertação (mestrado em Psicologia Social) – UFS. São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=236571>. Acesso em: 30 Ago. 2018.

SANTOS NETO, Francisco Valberto dos. **Reencantamento do mundo: a subjetividade Akroá Gamella**. Monografia (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3056/1/FRANCISCO-SANTOSNETO.pdf>>. Acesso em: 22 Jul. 2019.

SANTOS, Gevanilda. **A cultura política da negação do racismo institucional**. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da. Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Roberto Carlos Oliveira. **Alunos (as) negros (as), suas representações sobre relações etnicorraciais na escola**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: 2013. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8713_5358.pdf>.
em: 21 Mar. 2019.

Acesso

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. **A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político**. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Brasília, v. 37, n. esp., p. 172-185, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932017000500172&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Set. 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SENKEVICS, A. S. **Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas**. *Educação e Pesquisa*, v. 44, e182839, 2018, pp. 1-23.

SILVA JÚNIOR, Jaime Sousa da. **Foucault e as raízes do racismo: os cabelos das pessoas negras diante dos recortes do biopoder**. Monografia (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3061/1/JAIME-SILVAJUNIOR.pdf>>. Acesso em: 22 Jul. 2019.

SILVA NETO, Walter Mariano de Faria; GUZZO, Raquel Souza Lobo; MOREIRA, Ana Paula Gomes. **Estagiários de Psicologia na escola: O que os bastidores revelam para a formação profissional?** / IN: GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Editora Alínea, 2014.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 105-120.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de. et al. **O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas**. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v. 52, e03353, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342018000100444&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Maio 2019.

TEIXEIRA, Adrielle Matos; GOMES, Djean Ribeiro; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Estudantes negros na universidade: O que a Psicologia Escolar/Educacional tem a ver com isso?** In: DE SOUZA, Vera Lucia Trevisan et al. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas: Editora Alínea, 2018. p. 165-184.

TURRA, C; Venturi, G. **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: 1995, África.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a Política**

Educacional do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2015.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Elaborado a partir das diretrizes contidas na Resolução Nº 466/2012 - CNS e no Código de Ética Profissional do Psicólogo, nov. /2014)

Prezada (o) participante,

O objetivo do estudo é investigar a atuação da psicóloga escolar diante das relações étnico-raciais na escola. Será desenvolvido por Amanda Santos Pereira de Amorim, discente do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Profa. Dra. Rosane de Sousa Miranda. A finalidade deste trabalho é contribuir para a reflexão do fenômeno e elaboração de propostas condizentes com a realidade local.

Solicitamos a sua colaboração para responder a uma entrevista semiestruturada e a um questionário biossociodemográfico, com duração média de 45 minutos. Assim como requeremos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Psicologia e educação, e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não oferece quaisquer riscos à saúde do participante. Todavia, eventualmente a entrevista pode rememorar questões que tragam algum nível de desconforto a (o) participante. Caso ocorra, será interrompida e retomada quando, e se, a pessoa sentir-se confortável.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não será obrigatório fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a), assim como não ensejará qualquer remuneração. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando que fui informada (o) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Luís, ____ de _____ de 201__

Assinatura da (o) participante

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Amanda Santos Pereira de Amorim pelo telefone: (98) XXXXXXXXX ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão. Endereço: Av. dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, Bacanga, São Luís - MA. E-mail: cepufma@ufma.br. Fone: (98) 3272-8708.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista

1. O que você sabe sobre relações-étnico raciais?
2. A temática das relações étnico-raciais esteve presente durante sua formação acadêmica? De que forma?
3. Qual é sua opinião sobre as políticas públicas voltadas para a educação étnica-racial?
4. Na escola onde você atua, o Projeto Político Pedagógico foi adequado às diretrizes dessas políticas? Como? Você participou desse processo?
5. De que maneira você descreveria a configuração étnica da escola em que você trabalha?
6. Na sua comunidade escolar, como o tema das relações étnico-raciais é abordado/vivenciado?
7. A partir da resposta anterior, de que forma isso repercute na sua atuação profissional?
8. Você já vivenciou/presenciou situações de preconceito ou discriminação racial no seu local de trabalho? Comente.
9. Na sua opinião, como a psicóloga escolar poderia se envolver na efetivação das políticas de promoção da igualdade racial? Poderia utilizar exemplos da sua vivência profissional?

APÊNDICE C – Questionário Biossociodemográfico e Profissional
Questionário Biossociodemográfico e Profissional

1. Idade:
2. Sexo:
3. Cor/Raça:
4. Naturalidade:
5. Religião:
6. Instituição onde se formou:
7. Ano da graduação:
8. Área do Estágio Obrigatório:
9. Tema do Trabalho de Conclusão de Curso:
10. Possui outra graduação? Qual?
11. Cursou ou está cursando alguma pós-graduação? Qual?
12. Áreas de atuação:
13. Abordagens teóricas:
14. Participa ou já participou de grupos de estudos, pesquisa ou projetos de extensão? Qual?
15. Há quanto tempo você atua na área escolar?
16. Durante sua formação acadêmica, como a Psicologia Escolar foi abordada?
Quantas disciplinas foram ministradas? E estágios?
17. A escola onde você trabalha atualmente é pública ou privada?
18. Você mora próximo à escola onde você trabalha?
19. Tempo de atuação nesta escola:
20. Faixa salarial: