



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP-UFG)

AYLA CAMPOS PEREIRA

**Na encruzilhada das questões raciais, da formação e prática na
Psicologia: sob a perspectiva dos profissionais de Goiânia - Goiás**

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

AYLA CAMPOS PEREIRA

3. Título do trabalho

Na encruzilhada das questões raciais, da formação e prática na psicologia: sob a perspectiva dos profissionais de Goiânia- Goiás

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa.

Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ayla Campos Pereira, Usuário Externo**, em 15/09/2025, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Do Rosario Silva Resende, Professora do Magistério Superior**, em 18/09/2025, às 18:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orga_o_acesso_externo=0, informando o código verificador **5650854** e o código CRC **91C140FE**.

AYLA CAMPOS PEREIRA

**Na encruzilhada das questões raciais, da formação e prática na
Psicologia: sob a perspectiva dos profissionais de Goiânia - Goiás**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Linha de pesquisa: Processos Psicossociais e Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Resende

GOIÂNIA

2025

Ficha Catalográfica

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pereira, Ayla Campos

Na encruzilhada das questões raciais, da formação e prática na Psicologia: sob a perspectiva dos profissionais de Goiânia - Goiás [manuscrito] / Ayla Campos Pereira. - 2025. XVII, 159 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Resende.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Psicologia. 2. Temáticas Raciais. 3. Formação em Psicologia. 4. Prática Psicológica. 5. Goiânia. I. Resende, Dra. Maria do Rosário Silva, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 50 da sessão de Defesa de Dissertação de **AYLA CAMPOS PEREIRA** que confere o título de **Mestra em Psicologia** pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGP/FE/UFG, na *área de concentração em Psicologia*.

Aos **dezessete dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro (17/12/2024)**, a partir das **15h00**, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"Na encruzilhada das questões raciais, da formação e prática na psicologia: sob a perspectiva dos profissionais de Goiânia- Goiás"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Maria do Rosario Silva Resende (PPGP/FE/UFG)**, doutora em **Psicologia** pela **PUC/SP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Taina Dal Bosco da Silva (UNIP)**, doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela **USP** - integrante titular externa e Prof^ª. Dr^ª. **Priscilla Melo Ribeiro de Lima (PPGP/FE/UFG)**, doutora em **Psicologia Clínica e Cultura** pela **UnB** - integrante titular interna. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosario Silva Resende, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos dezessete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosario Silva Resende

Prof^ª. Dr^ª. Taina Dal Bosco da Silva

Prof^ª. Dr^ª. Priscilla Melo Ribeiro de Lima

Documento assinado eletronicamente por **Maria Do Rosario Silva**



Resende, Professora do Magistério Superior, em 17/12/2024, às 17:47,
conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do

[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)

Documento assinado eletronicamente por **Priscilla Melo Ribeiro De**



Lima, Professora do Magistério Superior, em 17/12/2024, às 17:48,
conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do

[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)

Documento assinado eletronicamente por **Ayla Campos Pereira,**



Usuário Externo, em 15/09/2025, às 14:18, conforme horário oficial de
Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de](#)

[novembro de 2020.](#)

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site



[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id
orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5047119** e o

código CRC **A6CB3396**.

Dedico esta dissertação aos meus guias e meus pais de axé, que guiam meus passos com justiça e amor. Ao futuro ancestral, cujos passos ainda não tracei, mas que me inspira e me guia. Que este esforço seja um pequeno tributo ao legado que um dia será. Saravá!

Agradecimentos

Agradeço, antes de tudo, às forças que me trouxeram até aqui e aos caminhos que me formaram. Esta dissertação é uma expressão de escrivivência e dos meus questionamentos sobre como a Psicologia pode e deve ser uma prática racializada, crítica e decolonial. Meu compromisso é construir uma Psicologia que reconheça e acolha as subjetividades e vulnerabilidades daqueles que, como eu, vêm das margens, buscando romper as estruturas que historicamente nos oprimem.

Agradeço a força das mulheres originárias como minhas avós, cujas histórias foram em grande parte apagadas por violências coloniais. Sou uma mulher negra, filha de Oxum e Xangô, guiada por uma espiritualidade que me consola nas angústias e fortalece nas lutas pela justiça. Sou, acima de tudo, desobediente. Sou da margem, e é para a margem que volto com um coração pulsante de resistência e vontade de transformação. A cada linha deste trabalho, atravesso dores e celebrações de ser quem sou e de onde venho.

Agradeço profundamente à minha ancestralidade, aos que vieram antes de mim e abriram caminhos com suas lutas, suas dores e suas alegrias. Sinto a presença e a força de cada um em cada conquista e passo que dou, honrando suas histórias e memórias que ressoam no meu coração e na minha trajetória. É nos ensinamentos deixados por eles que encontro coragem e direção para prosseguir, na busca de um futuro mais justo e digno. Que cada palavra e ato deste trabalho ecoe a resistência e a sabedoria de todos os meus ancestrais.

Agradeço à minha orientadora, professora Maria do Rosário, pela disposição em me orientar ao longo deste trabalho, cujas contribuições me ajudaram muitas vezes a organizar meus pensamentos permitindo que eu avançasse, fortalecendo minha autonomia e capacidade de superar as dificuldades que surgiram ao longo do caminho.

Agradeço ao meu eterno e primeiro orientador, professor Vinicius Novais, cuja confiança e incentivo foram essenciais para que eu acreditasse em meu próprio potencial. Em uma época de desafios e incertezas, foi ele quem viu em mim possibilidades que eu ainda não conseguia enxergar, proporcionando não apenas apoio, mas também uma visão transformadora sobre a Psicologia e sobre mim mesma. Sou imensamente grata pela generosidade e pelo impacto duradouro de suas orientações.

Agradeço às professoras e professores da minha graduação que acreditaram em meu potencial e me mostraram que o caminho da pesquisa é uma poderosa ferramenta de transformação. Tainá, Mayk, Fernanda, Paola, Júlio, Gleiton, Bruno, Márcia e todos os demais. Cada ensinamento, incentivo e acolhimento que recebi de vocês foi essencial para o meu crescimento acadêmico e pessoal. A confiança depositada em mim, foi um alicerce que me impulsionou a seguir em frente. Vocês foram fundamentais para que eu enxergasse o valor do conhecimento como um instrumento de mudança e resistência.

Deixo aqui a minha profunda gratidão aos professores e professoras desse mestrado que se dispuseram a ouvir e acolher minhas questões, dúvidas, medos e as minhas diversas ideias ao longo do processo formativo. Em especial, minha sincera gratidão a professora Priscilla Lima, por todo acolhimento, carinho e orientação nessa minha trajetória. Seus conselhos e cuidados foram de extrema importância para que eu lidasse com meus medos e angústias, e seguisse em frente nessa pesquisa.

Agradeço, com todo o carinho, às amigas e amigos que caminharam ao meu lado durante cada etapa da produção desta dissertação. Sara, Camila, Gabriel, Mateus, Alex, Luan, Ariane, Pablíny, Dyullia, André, Nirvana, Simone, Anna e o meu irmão Aylan. Vocês foram mais do que apoio; foram força e acolhimento nos momentos em que eu precisei de motivação e ânimo para seguir em frente. Cada conversa, cada conselho e cada incentivo foram fundamentais para que eu me mantivesse firme neste processo. Esta conquista também é de vocês, que, com tanto amor e irmandade, colaboraram ativamente para a construção deste trabalho. Sou imensamente grata pela presença de vocês em minha vida e por compartilharem comigo essa jornada.

Agradeço ao meu parceiro Clayston Alexande da Silva, pelo apoio e presença ao longo deste processo, mesmo nos momentos desafiadores. Sua paciência e dedicação, mesmo que de formas não convencionais, foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente. A jornada de elaboração desta dissertação não teria sido a mesma sem o seu suporte, e sou grata por cada esforço feito e cada palavra de incentivo.

Agradeço profundamente aos meus colegas de mestrado, com quem compartilhei momentos intensos de aprendizado, troca de saberes e, sobretudo, de companheirismo. Cada um de vocês contribuiu, de maneira única, para a construção do meu crescimento acadêmico e pessoal.

“Eu não estou aceitando as coisas que eu não posso mudar.
Eu estou mudando as coisas que não posso aceitar.”

Ângela Davis

Sumário

Lista de Tabelas.....	XIII
Lista de Figuras.....	XIV
Lista de Siglas.....	XV
Resumo.....	XVI
Abstract.....	XVII
Introdução	18
Capítulo 1 – Feridas e Cicatrizes Educacionais de um Brasil Inventado	25
A Construção do Conhecimento no Brasil Colonial Frente aos Povos Originários	25
Atravessamentos Educacionais na Vivência dos Povos Negros Escravizados	31
Delineamentos do Ensino Superior e os Atravessamentos da Ditadura Cívico-Militar	38
Psicologia à Vista: dos Poderes aos Saberes – ou dos Saberes aos Poderes?	44
Capítulo 2 – Educação, Ensino Superior e a Psicologia em Goiás	54
Nas Entradas do Cerrado: Goiânia-Goyaz.....	54
Contornos da Educação Goianiense	61
Breves Reflexões Entre o Ensino Médio e o Ensino Superior Goiano.....	68
Entre a Loucura e Lucidez: Breves Contextos Históricos da Psicologia Goianiense..	73
Capítulo 3 – Entre a Teoria e a Prática: os Caminhos Metodológicos	79
É Preciso Pesquisar para Pesquisar: As Bases para a Elaboração da Pesquisa.....	80
Desafios e Estratégias de Pesquisa: As Construções Metodológicas	83
Os Caminhos da Análise	88
Capítulo 4 – Entre Saberes e Práticas: Psicólogas e Psicólogos Goianienses diante das Temáticas Raciais	90
As Formas da Psicologia: Uma Análise Descritiva dos Dados	90
A Construção da Análise de Conteúdo a Partir de Bardin.....	96
Raça e Psicologia: Uma Análise de Conteúdo da Desigualdade na Formação e Prática Profissional.....	97
"Currículo em crise: a insuficiência da formação acadêmica"	97
Vozes negras na academia: avanços e desafios nas discussões sobre racismo na Psicologia	107
"Conscientização social: o papel da Psicologia na luta contra as múltiplas expressões do racismo"	113
"Práticas inclusivas: a Psicologia na valorização das experiências raciais"	118

Considerações Finais	129
Referências.....	134
Anexo A. Termo de Compromisso	149
Anexo B. Parecer do Comitê de Ética	150
Apêndice A. Convite.....	153
Apêndice B. Termo de Compromisso e Questionário	154

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Frequência no Ensino Fundamental	92
Tabela 2 - Frequência no Ensino Médio	92
Tabela 3 - Frequência no Ensino Superior	92
Tabela 4 - Frequência do Tempo de Atuação	104

Lista de Figuras

Figura 1 - Presença de autores e autoras negros na graduação	94
Figura 2 - Etapas da Análise de Conteúdo	96
Figura 3 - Respostas sobre as ações dos alunos frente as temáticas raciais	102
Figura 4 - Respostas sobre ações da instituição frente as temáticas raciais	103
Figura 5 – Presença de temáticas raciais na graduação	105
Figura 6 - Respostas que abordavam a iniciativa negra/estudantil em diferentes perguntas .	108
Figura 7 - Perspectivas sobre a suficiência da graduação	110
Figura 8 - Coletânea de respostas que denunciam situações vivenciadas de racismo	116
Figura 9 - Respostas dos participantes frente a forma de atuação	119
Figura 10 - Respostas dos participantes frente a forma de atuação	120

Lista de Siglas

AC – Análise de Conteúdo

CFE – Conselho Federal de Educação

CFP – Conselho Federal de Psicologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TCLE – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

UCG – Universidade Católica de Goiás

Resumo

A presente dissertação analisa as perspectivas de psicólogas e psicólogos que atuam em Goiânia – Goiás, sobre os atravessamentos de temáticas raciais desde sua formação até a prática. Para tal, os caminhos metodológicos se delineiam inicialmente através da pesquisa exploratória bibliográfica, identificando e analisando a literatura científica disponível sobre a temática, embasando a etapa quali-quantitativa da construção de um questionário online, que foi disponibilizado para profissionais que atuassem em Goiânia. Respondidas anonimamente, as perguntas objetivas e subjetivas, convidaram os participantes a refletir e responder as questões que posteriormente foram categorizadas e analisadas a partir da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011). A amostra final foi de 33 respondentes que exercem a profissão em Goiânia sendo 28 exclusivamente na cidade, e 5 que exercem também em municípios vizinhos. A análise resultou em quatro categorias temáticas principais: (1) "Currículo em Crise: A Insuficiência da Formação Acadêmica", (2) "Vozes Negras na Academia: Avanços e Desafios nas Discussões sobre Racismo na Psicologia", (3) "Conscientização Social: O Papel da Psicologia na Luta Contra as Múltiplas Expressões do Racismo" e (4) "Práticas Inclusivas: A Psicologia na Valorização das Experiências Raciais". Dessa forma, foi possível identificar que, embora exista um crescente interesse em temas raciais na Psicologia, a formação acadêmica ainda apresenta lacunas e desafios que interferem na atuação dos profissionais. Ancorei-me também, na Teoria Crítica de Frankfurt, nos estudos decoloniais latino-americanos e nos intelectuais negros e negras, que trazem em seus estudos as questões de raça e etnia principalmente no que tange a Psicologia e Formação para compor o referencial teórico dessa pesquisa. Os resultados evidenciam a necessidade de uma maior discussão sobre temáticas plurais de raça e racismo na graduação, visando preparar psicólogas e psicólogos mais capacitados para lidar com a diversidade e a inclusão.

Palavras-chave: Psicologia; Temáticas Raciais; Formação em Psicologia; Prática Psicológica; Goiânia; Goiás.

Abstract

This dissertation aims to analyze the perspectives of psychologists who work in Goiânia – Goiás, on the crossings of racial themes from their training to practice. To this end, the methodological paths are initially outlined through exploratory bibliographic research, identifying and analyzing the available scientific literature on the subject, supporting the qualitative-quantitative stage of the construction of an online questionnaire, which was made available to professionals working in Goiânia. Answered anonymously, the objective and subjective questions invited the participants to reflect and answer the questions that were later categorized and analyzed based on Content Analysis according to Bardin (2011). The final sample was of 33 respondents who practice the profession in Goiânia, 28 exclusively in the city, and 5 who also practice in neighboring municipalities. The analysis resulted in four main thematic categories: (1) "Curriculum in Crisis: The Insufficiency of Academic Training", (2) "Black Voices in Academic Space: Advances and Challenges in Discussions on Racism in Psychology", (3) "Awareness Social: The Role of Psychology in the Fight Against the Multiple Expressions of Racism" and (4) "Inclusive Practices: Psychology in the Valuing of Racial Experiences". In this way, it was possible to identify that, although there is a growing interest in racial themes in Psychology, academic training still presents gaps and challenges that interfere with the performance of professionals. I was also anchored in the Frankfurt Critical Theory, in Latin American decolonial studies and in black intellectuals, who bring in their studies the issues of race and ethnicity, especially with regard to Psychology and Formative, to compose the theoretical framework of this research. The results show the need for a greater discussion on plural themes of race and racism in undergraduate courses, aiming to prepare psychologists who are more qualified to deal with diversity and inclusion.

Keywords: Psychology; Racial Themes; Training in Psychology; Psychological Practice; Goiânia; Goiás.

Introdução

Neste estudo, lanço foco sobre a relação entre formação, prática e questões raciais na Psicologia, uma proposta fundamentada na minha perspectiva enquanto psicóloga negra, formada no estado de Goiás. Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, tenho sido constantemente confrontada por desafios e nuances que emergem da interseção entre raça e Psicologia, experiências que despertaram em mim o desejo de aprofundar os desdobramentos dessa articulação. A escolha pelo uso da primeira pessoa neste trabalho parte da percepção que a minha vivência não apenas enriquece a análise, como também evidencia meu posicionamento ativo neste campo de estudo. Afinal, assim como atravesso a teoria, a teoria também me atravessa.

É necessário demarcar o ponto crítico e transformador que se encontra na intersecção entre as questões raciais e a formação, bem como a prática da Psicologia, sobretudo quando observadas sob uma perspectiva crítica e transformadora. Nesse sentido, a encruzilhada surge enquanto a possibilidade de atravessar e transgredir diferentes formas de saberes, tradições, culturas, histórias e epistemologias que enriquecem a construção dessa dissertação (Rufino, 2018)

Minhas experiências pessoais, muitas vezes marcadas por situações de desconforto e resistência, moldaram minha compreensão sobre a formação e atuação de profissionais da Psicologia diante de uma sociedade marcada por desigualdades raciais. Por meio deste trabalho, busco compartilhar não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também as potencialidades que surgem ao pensar uma prática psicológica que reconheça e valorize as especificidades raciais e culturais dos indivíduos.

As escolhas metodológicas e analíticas adotadas neste estudo partem de um delineamento qualiquantitativo, que estabelece a interpretação e a compreensão do fenômeno como centrais.

O uso consciente da primeira pessoa também é uma forma de reconhecer meu papel ativo na pesquisa e na interação com os participantes, que, por sua vez, também passaram por um processo de transformação ao longo da pesquisa que os colocou na posição de participantes coautores, à medida que foram atravessados e interferidos pelas questões da pesquisa e que suas reflexões contribuíram para a geração dos dados deste estudo.

Além disso, optei por mencionar psicólogas e psicólogos ao longo do texto, trazendo ambas perspectivas, na busca da legitimação das experiências de grupos marginalizados, especialmente de mulheres, que frequentemente são invisibilizadas no discurso acadêmico. Justifico essa escolha destacando a quantidade massiva de mulheres que exercem a Psicologia, onde segundo o CensoPsi 2022, 79,2% dos profissionais registrados são mulheres (CFP, 2022).

Entretanto, apesar da expressiva atuação feminina na Psicologia, quando se trata da detenção dos títulos acadêmicos, da construção científica, e da obtenção de bolsas acadêmicas, os homens se tornam maioria. Essa contradição expõe o funcionamento de uma sociedade patriarcal que historicamente destina às mulheres as tarefas de cuidado, enquanto proporciona convenientemente aos homens o tempo e o espaço para as “ideias intelectuais”, em especial, quando estão cercados por meninas, mulheres, mães, irmãs, esposas e demais figuras femininas, condicionadas socialmente a subordinação materna e doméstica (CFP, 2022; Pereira & Andrade, 2018).

A prática discriminatória, seja explícita ou velada, que exclui mulheres de posições de poder e reproduz a segregação de gênero nos espaços formativos e de trabalho é conhecida como "teto de vidro", um conceito que descreve a sub-representação de mulheres em cargos de comando e prestígio (Vaz, 2013). Esse teto invisível reflete a divisão social e sexual do trabalho, sendo uma manifestação da violência de gênero estrutural em uma sociedade patriarcal, que perpassa também a formação e o exercício da Psicologia.

Investigações e construções teóricas que relacionam a Psicologia e temáticas étnico-raciais

já possuem repertório amplo e profundo no Brasil, com contribuições de diferentes profissionais da área e em demais outras como as Ciências Sociais, a Filosofia, o Direito e a Educação. Autores fundamentais como Lélia González, Sueli Carneiro, Abdias Nascimento, Maria Aparecida Bento e tantos outros nomes de potência, que também estarão presentes ao longo dessa pesquisa, apontam e criticam as desigualdades sociais. Apesar da existência de teorias robustas, esse trabalho se embrenha ainda no sentido de resgatar essa temática que surge frequentemente nos espaços de crítica e construção da Psicologia brasileira em tempos atuais. Araújo (2004) afirma que:

Não podemos nos dar ao luxo de esquecer, perder de vista a nossa memória, por mais pequenina ou insignificante que seja, pois, nossa memória será sempre uma forma de costurar nossa história. E sabem por quê? Porque destituíram os negros de sua própria identidade, torturaram o seu corpo e aniquilaram o patrimônio de sua cultura sagrada.

(p. 243)

Nesse sentido, rememorar a história é também uma forma de empoderar o sujeito. Para além dos livros de história, as narrativas têm a possibilidade de assumir e até mesmo invadir diferentes espaços, contando e recontando o passado. Grada Kilomba (2010) destaca como a repressão e o silenciamento retira do sujeito colonizado o direito de pertencer, calar a vítima dessa violência era uma forma de não entrar em contato com esse sujeito enquanto ser humano e, assim, esquecer de sua existência, mantendo no silêncio toda crueldade cometida. Portanto, evocar as memórias do passado, para compreender o presente, é, acima de tudo, resgatar as vozes negras silenciadas.

Como nas demais ciências e profissões, a Psicologia no Brasil é construída a partir de processos sociais, históricos e culturais específicos de um país explorado e colonizado. A moral, os sentidos, emoções, educação, a raça, por exemplo, foram conhecimentos elaborados inicialmente pela filosofia, medicina e educação dentro do território brasileiro, tanto no

contexto educacional quanto profissional. Nesta perspectiva, os saberes psicológicos fizeram parte de um conjunto de ferramentas utilizadas para dominar e domesticar os povos nativos de *Pindorama*¹ (CRP, 2013). Diante disso, é preciso indagar: mais de 500 anos depois, o quanto a Psicologia conseguiu avançar e se desvencilhar de toda dominação, exploração e colonização imposta no território brasileiro?

Além da análise crítica sobre o impacto do racismo estrutural e do patriarcado na formação e prática em Psicologia, é fundamental refletir sobre as estratégias de resistência e transformação. A educação crítica, como propõe bell hooks² (2019), pode ser um espaço de transgressão, onde a conscientização sobre as opressões e desigualdades abre caminho para mudanças efetivas. Nesse sentido, a Psicologia tem o potencial de contribuir para a desconstrução de paradigmas excludentes, ao mesmo tempo em que promove a inclusão de saberes e práticas que valorizem as diversidades raciais e de gênero.

Como destacam Carneiro (2005) e Spivak (2010), é essencial questionar as hierarquias epistêmicas que relegam as narrativas dos sujeitos marginalizados a um lugar secundário. A inclusão dessas narrativas não é apenas uma questão ética, mas também uma forma de enriquecer as bases teóricas e práticas da Psicologia, que deve compreender os sujeitos inseridos em seus diversos contextos sociais e culturais.

Para isso, a prática psicológica antirracista requer uma análise interseccional, conforme teorizado por Kimberlé Crenshaw (1989). A interseccionalidade permite compreender como diferentes formas de opressão como racismo, sexismo e classismo se entrelaçam na vida do sujeito. No Brasil, onde a população negra é majoritariamente feminina e enfrenta múltiplas vulnerabilidades, essa abordagem é indispensável para que a Psicologia possa atuar de forma

¹ Nome de origem tupi-guarani dado aos territórios ao sul de *Abya Yala* (América) antes da invasão colonizadora que passou a ser chamado de América do Sul (Santos, 2015).

² Em seu livro *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*, hooks explica: "O desejo de afastar a atenção da personalidade, do eu, e focar nas ideias que motivou o uso de um pseudônimo" (hooks, 2015, p. 164). Nesse sentido, justifico o uso da grafia em letra minúscula, do nome bell hooks, respeitando o posicionamento da autora de desviar o foco de sua pessoa e direcioná-lo exclusivamente para sua obra.

efetiva no contexto nacional e em diferentes camadas sociais.

Cabe destacar que a Psicologia brasileira tem avançado em iniciativas que buscam promover práticas mais inclusivas e críticas. Um exemplo é a atuação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), na elaboração de diretrizes para práticas antirracistas e na promoção de debates sobre raça e etnia (CFP, 2017). No entanto, tais iniciativas ainda encontram resistência em um contexto acadêmico e profissional que muitas vezes privilegia abordagens universais, descontextualizadas e eurocêntricas. Essa resistência reflete o impacto persistente do colonialismo nos saberes psicológicos, como aponta Quijano (2005) em sua teoria da colonialidade do poder.

Com o objetivo de subsidiar a construção e análise dos pensamentos tecidos nessas páginas, recorro à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt como pilar fundamental para a construção do referencial teórico frente às questões formativas, sociais e culturais. Para aprofundar a discussão, especialmente no que tange às temáticas raciais, incorporo também referenciais da Psicologia, da decolonialidade e dos estudos de raça.

A Escola de Frankfurt, antes de se consolidar como um instituto de pesquisa na Alemanha de 1923, emergiu como um grupo de intelectuais que buscavam questionar os rumos da sociedade e da cultura. Insatisfeitos com as explicações tradicionais, esses pensadores buscaram construir novos conceitos, influenciados pelos intensos debates, principalmente após os movimentos operários, que avançavam com forte construção Marxista, em meados de 1914, na eclosão da Primeira Guerra Mundial (Matos, 2006).

No Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, pensadores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin combinavam ideias marxistas, psicanalíticas, filosóficas e tradicionais. Essa rica confluência intelectual permitiu o desenvolvimento de um pensamento crítico e inovador, voltado para a transformação social. Ao analisar o materialismo dialético e criticar as diversas instâncias sociais, esses estudiosos buscavam construir um

projeto emancipatório e humanizador das relações sociais (Freitag, 1988).

Para compreender a formação de psicólogas e psicólogos, é fundamental analisar a trajetória histórica da educação no Brasil, desde o período colonial. A escravização, a segregação e a luta de povos indígenas e negros moldaram profundamente os sistemas educacionais e, conseqüentemente, as práticas profissionais. O primeiro capítulo desta dissertação se propõe a traçar um panorama histórico, da colonização ao período da ditadura militar, com o objetivo de identificar as raízes das práticas psicológicas do passado até a atualidade. Ao analisar as características sociais, históricas e culturais desses períodos, pretende-se apreender como os contextos históricos moldaram a formação e a atuação dos profissionais de Psicologia, perpetuando, em muitos casos, desigualdades e preconceitos.

É preciso estabelecer também uma conexão entre a história do ensino superior no Brasil e o período militar, analisando características sociais, históricas e culturais desse período, identificando como o contexto político e social influenciou a formação e a atuação dos primeiros profissionais brasileiros considerando que, a regulamentação da Psicologia no Brasil ocorreu durante esse período. Esse capítulo também aborda os diferentes contextos que levaram os saberes psicológicos a serem consolidados como ciência e profissão, considerando sua construção a partir da educação, filosofia e medicina.

O segundo capítulo aprofunda o foco para o Centro-Oeste, com ênfase no estado de Goiás. Ao explorar o cenário educacional goiano, buscou-se compreender como os conflitos com os povos originários, a exploração de recursos naturais e a escravidão moldaram a construção da identidade regional e, conseqüentemente, influenciaram a formação e a prática da Psicologia em Goiânia. Essa perspectiva histórica permite identificar as raízes das desigualdades sociais e as especificidades da formação dos profissionais goianos (Silva, 2018).

Nesse contexto, a construção da identidade goiana, marcada por processos de colonização, do coronelismo, do desenvolvimento econômico e desigualdades sociais, moldou a forma

como a Psicologia foi concebida e praticada no estado. A análise das raízes históricas da Psicologia em Goiás permite compreender como as questões sociais, políticas e culturais influenciaram a formação dos profissionais e a sua atuação nas diferentes áreas de atuação, principalmente a respeito dos atravessamentos raciais presentes ou não nesse período.

No terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Optei por uma abordagem qualiquantitativa, de natureza descritiva e exploratória, com o objetivo de compreender a percepção de psicólogas e psicólogos goianienses acerca da presença das temáticas raciais em suas formações e práticas profissionais. Essa escolha metodológica, conforme aponta Minayo (2015), possibilita uma análise mais aprofundada e abrangente do fenômeno em estudo, ao combinar dados quantitativos e qualitativos que fundamentam e enriquecem esta investigação.

Em primeiro momento, o objetivo inicial foi investigar os aspectos formativos da Psicologia no Brasil, com foco em Goiânia, bem como apreender e analisar produções científicas que contemplem essa temática para subsidiar a construção do questionário e fomentar a análise das respostas obtidas na pesquisa. Na etapa analítica da pesquisa, defini os objetivos estabelecidos foram: 1) Identificar como os profissionais de Psicologia compreendem e abordam questões raciais em suas práticas cotidianas; 2) Investigar de que maneira a formação acadêmica dos profissionais impacta suas percepções e práticas relacionadas a questões raciais; 3) Analisar as dificuldades e desafios relatados pelos psicólogas e psicólogos ao lidar com temáticas raciais em contextos diversos de atuação e formação, que subsidiam a construção do último capítulo.

A partir aplicação de um questionário e da análise de conteúdo, segundo Bardin, os discursos dos profissionais participantes permitiram a construção de quatro categorias principais que norteiam a discussão do último capítulo: (1) 'Currículo em Crise: A Insuficiência da Formação Acadêmica', evidenciando a necessidade de maior aprofundamento dos temas

raciais nos cursos de Psicologia; (2) 'Vozes Negras na Academia: Avanços e Desafios nas Discussões sobre Racismo na Psicologia', que demonstra a importância da participação de pesquisadores negros nas discussões acadêmicas; (3) 'Conscientização Social: O Papel da Psicologia na Luta Contra as Múltiplas Expressões do Racismo', destacando o papel do psicólogo na promoção da justiça social; e (4) 'Práticas Inclusivas: A Psicologia na Valorização das Experiências Raciais', que enfatiza a importância de práticas psicológicas que valorizem a diversidade racial. Cada categoria é aprofundada no último capítulo, a partir de trechos das respostas dos participantes, o que permite uma análise crítica e racializada dos dados coletados.

Por fim, é necessário reconhecer que a construção de uma Psicologia mais inclusiva e sensível às questões raciais exige o envolvimento ativo de instituições, profissionais e estudantes. Como defende Fanon (2008), a descolonização do saber é um processo coletivo, que requer coragem para confrontar as estruturas de poder existentes e criar abertura para construir novos caminhos. Nesse sentido, este estudo busca não apenas contribuir para o avanço teórico e prático da Psicologia, mas também inspirar demais psicólogas e psicólogos a assumirem um compromisso ético e político com a transformação social.

Capítulo 1 – Feridas e Cicatrizes Educacionais de um Brasil Inventado

A construção do profissional de Psicologia exige uma análise cuidadosa dos caminhos formativos que atravessam desde as origens da profissão até a prática como a conhecemos atualmente. Neste primeiro capítulo, busco explorar os contextos históricos da formação do Brasil, com ênfase nos impactos sobre os povos indígenas e negros, especialmente nos aspectos educacionais que marcaram esses primeiros contatos.

A Construção do Conhecimento no Brasil Colonial Frente aos Povos Originários

Os processos de ensino e aprendizagem emergiram antes mesmo da conformação do Brasil como nação. As civilizações de *Abya Yala*³ já compartilhavam conhecimentos enraizados em suas comunidades, sem a mediação de instituições escolares formais. O aprendizado dos povos originários se organizava na coletividade, nas tradições, nos saberes e nos costumes transmitidos de geração para geração (Silva & Costa, 2018).

Com a chegada dos invasores à Pindorama, inaugurou uma nova era nas terras que posteriormente se tornariam conhecidas como América. Os navegadores, guiados por suas crenças e costumes próprios, se viam como aventureiros e descobridores. Novos nomes foram impostos, e a invasão de *Abya Yala* resultou na criação do chamado "Novo Mundo", onde a história originária foi dilacerada pela narrativa dos conquistadores, criando lacunas profundas na memória histórica brasileira.

Sob uma suposta soberania, os colonizadores se espalharam pelas terras costeiras, dominando o território como se fossem seus legítimos donos. Milton Santos (2001, p. 96-97) define território como um espaço que inclui tanto a terra quanto a população, uma identidade

³ Nome originário do idioma kuna para se referir ao que conhecemos hoje como América sendo “Abya” um termo próximo a mãe, jovem madura, sangue vital e “Yala” próximo a denominação de terra, território (Igreja et. al., 2019).

compartilhada que influencia a vida e as interações sociais. “O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”.

É vital reconhecer as diversas formas de existir e se relacionar antes da colonização, mas também é crucial observar como esses conhecimentos foram apagados e alterados pelos colonizadores. O termo “índio”, por exemplo, é uma generalização que simplifica a diversidade de povos e culturas. Ao contrário da narrativa colonial, os povos indígenas não foram passivos, sua resistência foi muitas vezes ignorada ou distorcida.

Estima-se que, antes da colonização, havia entre 2 e 4 milhões⁴ de indígenas no atual território brasileiro, mas essa população foi drasticamente reduzida, correspondendo a menos de 0,83% da população total em 2022, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). Como argumenta Quijano (1992), embora pareça um assunto do passado, o colonialismo ainda impera nas relações sociais, políticas e culturais de forma codificada, mascarando a dominação, a exploração e a discriminação na construção e manutenção do poder dos colonizadores e seus descendentes.

Retomar a chegada dos colonizadores significa revisitar anos de violência e resistência dos povos colonizados para existir. Assim, o breve resgate histórico que apresento aqui é insignificante diante da vasta dimensão do conteúdo construído sobre os povos indígenas e os atravessamentos coloniais ao longo do tempo. Considerando ainda que grande parte desses conteúdos permanecem apagados ou sob guarda de instituições colonizadoras.

Um capítulo da história que frequentemente foi resumido à catequização dos indígenas abrange aspectos fundamentais do apagamento dessa população, que vai além de uma mera evangelização. O processo de apropriação cultural distorceu características e fundamentos importantes dos povos originários, inferiorizando seus costumes, crenças e rituais por parte dos

⁴ Os dados apresentados foram coletados pelo Instituto Socioambiental (ISA), uma referência em pesquisas sobre povos indígenas, quilombolas e extrativistas no Brasil. O ISA atua desde 1994 em parceria com essas comunidades para defender seus direitos e promover o desenvolvimento sustentável. <<https://pib.socioambiental.org>>

agentes católicos que se autodenominavam conhecedores da verdade. Essa abordagem não visava a assimilação de costumes, mas acrescentava as tradições desses povos uma perspectiva vergonhosa, condenável e passível de libertação, caso os indígenas se submetessem a uma dita “salvação” (Oliveira, 2023).

No que diz respeito à educação, José Carlos Libâneo (2001, p. 7) destaca que “A educação é uma prática social que modifica os seres humanos, dando forma à nossa existência”. A educação informal que ocorre fora das instituições escolares, é um processo de aprendizado contínuo entrelaçado com a cultura e a história de cada comunidade (Beillerot, 1985; Costa & Silva, 2013). Contudo, a educação no Brasil, após a colonização tornou-se uma ferramenta de dominação, especialmente através da educação jesuítica. Adorno (1995) argumenta que a educação, por si só, não é emancipatória, para que isso ocorra, é necessária uma crítica constante. O esclarecimento da consciência, sem a compreensão do contexto social, apenas forma sujeitos que se tornam reféns da dominação.

Ao passo que a organização do ensino jesuítico avançava, o pertencimento cultural regredia ostensivamente aos povos reféns da ordem que eram constantemente levados a crer que havia uma superioridade étnica e, logo, pertencia aos colonizadores, homens europeus, civilizados, educados e possuidores do conhecimento e da dita verdade absoluta. Seres estes, superiores, que se apropriaram dos conhecimentos e práticas indígenas esvaziando seu sentido e utilizando como ferramenta de dominação (Andrade, 2023).

A dominação colonial, segundo Quijano (2005, 1992), é marcada por uma relação sistemática de repressão e imposição de perspectivas, símbolos e modos de significação. Nesse processo, uma raça considerada dominante estrutura-se em uma classificação social que divide as pessoas em categorias de superioridade e inferioridade, estabelecendo uma organização social entre dominadores e dominados. Essa dinâmica se sustenta em uma articulação de poder, justificada em nome de um dito “desenvolvimento” ou “modernidade”.

Mignolo (2007a) argumenta que não existir modernidade sem colonialidade, considerando que toda expansão colonial na América se instaurou por meio de um sistema genocida e escravista em nome da expansão comercial de determinados sujeitos. Esse desenvolvimento específico traz em seu âmago o cerne capitalista de domínio e poder. Os diferentes contextos históricos aqui apresentados demonstram que a segregação, o preconceito e a violência empregadas a camadas marginalizadas da sociedade eram precedidos de fortes discursos de modernidade.

A educação jesuítica, que representa um marco na educação formal brasileira, exemplifica essa dinâmica. Os primeiros jesuítas chegaram em 1549, com uma missão evangelizadora e uma pedagogia tradicional, voltada principalmente à catequese da população indígena. Seu objetivo central era formar sujeitos adaptados à fé católica e aos interesses da Coroa Portuguesa, organizando a prática educativa da Companhia de Jesus, segundo os moldes europeus (Saviani, 2011).

Demarcar a colonialidade como um sistema expõe a complexidade não apenas de um conceito, mas de um período histórico que permanece na atualidade se transfigurando e se refazendo ancorado ao sistema econômico e social numa hegemonia do poder. Ainda nessa perspectiva, Pinto e Mignolo (2015, p. 383) complementam a discussão sobre o papel do poder na colonialidade:

Colonialidade do poder refere-se, pois, a um código conceitual fundamentado no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma – por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais. A desumanização de habitantes não europeus do globo foi necessária para justificar o controle de tais “seres humanos inferiores”. Racismo como o conhecemos hoje foi estabelecido àquela época. Enquanto na dimensão do poder a colonialidade se manifesta nas relações econômicas e

políticas, na dimensão do saber ela se estrutura em uma hegemonia eurocêntrica do conhecimento. Isso significa que os saberes produzidos na Europa são impostos como válidos e superiores, enquanto os demais conhecimentos, práticas e culturas são desvalorizadas, inferiorizadas e devem se submeter aos dominadores (Castro-Gómez, 2007; Mignolo, 2007b).

Durante o período colonial, a desumanização dos corpos não brancos foi impulsionada pela colonialidade, promovendo uma visão de mundo centrada na branquitude. Qualquer forma de existência que fugisse dessa lógica era brutalmente reprimida, por meio de diversas violências, incluindo a colonização mental. Ngũgĩ wa Thiong'o (2015) ressalta que, para consolidar a dominação econômica e política, é essencial dominar as mentes, impondo narrativas coloniais que destroem, de forma simbólica, a possibilidade de pertencimento e identidade cultural.

A educação imposta pelos colonizadores suprimiu a cultura dos povos originários, definindo o que deveria ser aprendido, vivido e qual idioma deveria ser falado. Entre 1549 e 1759, a educação cristã, hegemônica e imposta, desqualificou práticas indígenas e promoveu um sistema que desumanizava os nativos. As investidas missionárias e a construção de igrejas próximas às aldeias configuravam estratégias para converter os indígenas à fé e aos costumes europeus (Costa & Menezes, 2009).

A escravização indígena foi utilizada como mão de obra e como força bélica para enfrentar outros indígenas que resistiam às investidas coloniais. Esse processo fragmentou a coletividade, favorecendo apenas os interesses dos dominadores. Embora os jesuítas argumentassem que os indígenas, diferente dos negros, não deveriam ser escravizados por possuírem “alma”, na prática, os usavam como servos domesticados, submetidos a condições análogas à escravidão (Soares, 2007).

Reflexões sobre a alma, o comportamento humano e as interações sociais já faziam parte das culturas locais, que tinham suas próprias conclusões sobre esses temas. Contudo, a religião

imposta pelos colonizadores demonizava comportamentos e práticas culturais originárias. Essa estratégia servia como ferramenta de controle, pois a ordem social era mantida por meio da manipulação de conhecimentos religiosos, moldando subjetividades e pensamentos de acordo com os interesses dos colonizadores.

John Manuel Monteiro (1994), em seu livro *"Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo"*, discorre sobre o encarceramento e a violência empregada contra indígenas escravizados. O autor desmonta o mito da passividade desses povos, frequentemente invocado para justificar sua dominação. Mesmo após leis que condenavam a escravização indígena, os colonos continuavam a explorá-los para interesses privados e produção de riqueza durante todo o período colonial e imperial. Monteiro (1994) revela ainda uma lógica cruel de controle, na qual os indígenas eram tratados como "peças", reduzidos a objetos incapazes de administrar suas próprias vidas, até mesmo incluídos em testamentos e vendidos como mercadorias.

As estruturas coloniais construídas de forma ampla e profunda junto a construção do Brasil, ainda que de forma breve, as contextualizações feitas até aqui apontam a barbárie da colonização e o potencial devastador de dizimar populações, costumes, histórias e quaisquer outras manifestações que não estejam de acordo com os valores dos colonizadores. Nesse sentido, a colonialidade do ser opera enquanto a junção e também é o resultado das demais dimensões da colonialidade, produzindo impactos nas diferentes esferas da vida dos sujeitos de forma ontológica, isto é, alcançando toda propriedade existencial desse ser social, sua natureza, suas vivências e experiências no mundo a qual está indivisivelmente inserido (Lukács, 1979; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2010).

Considerando esse contexto histórico, ressalto a importância de abordar as questões indígenas e originárias na Psicologia. Contudo, essas discussões exigem tempo, espaço e recursos que, no momento, não são possíveis dentro das especificidades do período de

atividades e produção do mestrado.

Diante dessa limitação, é fundamental que a Psicologia se debruce mais profundamente sobre as questões indígenas e originárias, ampliando os horizontes das suas análises e práticas. No entanto, no contexto desta dissertação, o foco recai sobre a perspectiva de psicólogas e psicólogos frente às questões raciais na formação e atuação da Psicologia, com especial atenção para as especificidades de Goiânia, estado de Goiás. A partir deste ponto, passamos a investigar como essas questões se manifestam, estabelecendo um vínculo entre teoria e prática, sempre à orientada pela crítica e pela busca por uma abordagem decolonial.

Atravessamentos Educacionais na Vivência dos Povos Negros Escravizados

Durante o período das navegações do século XV, Portugal liderava os avanços no desenvolvimento naval. Nesse contexto, os navegadores portugueses passaram a estabelecer contato com a costa do continente africano e com os povos que ali viviam. Esse contato inicialmente expôs as diferenças físicas e sociais, como a cor da pele, os cabelos e as culturas, que foram de forma violenta, subjugadas e desfiguradas para justificar a superioridade dos invasores brancos. Assim, se instaurou sobre esses territórios as colônias de exploração (Ferro, 1996).

Adorno e Horkheimer (1985), em *“A dialética do esclarecimento”*, discutem o conceito de "raça", que emerge do antissemitismo, sendo uma categoria que sobressalta a partir do contato com a diferença, onde o outro é reduzido e desfigurado de seus signos e símbolos de forma violenta em detrimento daquele que pertence a uma “raça pura”, “melhor” ou “superior”.

Kabengele Munanga (2004), antropólogo brasileiro-congolês, complementa a ideia de que raça é um instrumento de categorização que gera hierarquizações e estabelece uma falsa noção de raça superior e inferior. O autor ainda enfatiza que a categoria "raça" é etno-semântica, e não biológica, refletindo as relações de poder que governam a sociedade. Os

conceitos de negro, branco e mestiço, como ele destaca, variam conforme o contexto histórico e geográfico, revelando o caráter político e ideológico dessa categorização, como ilustra no seguinte trecho:

O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2004, p. 4).

Dessa forma, a raça a qual me refiro neste trabalho não é aquela encontrada nos dicionários. Trata-se de uma raça que anda, fala, dança, expressa seus próprios costumes e são apreendidas em suas próprias corporeidades⁵. Antes de serem nomeados por raça, estes tinham nomes e histórias. A categoria raça agrupa diversas etnias, tradições, cores, lugares, costumes, contextos, culturas e identidades. Tudo isso é colocado em contraste com aquele que acredita não carregar marca alguma, a raça branca. É nesse sentido que Quijano (2005, p. 117) afirma:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América.

Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre

⁵ Frantz Fanon (2008) demarca no campo da corporeidade uma atmosfera de incertezas em que a relação corpo-mundo se funda a partir de uma dialética afetiva, marcada pela raça e pela violência ancestral infligida não apenas ao corpo físico, mas também psicologicamente, nessa relação entre o “eu” e o “outro” os esquemas corporais negros são situados na inferioridade, na opressão e na discriminação e é constantemente coagido a se adequar a superioridade desse outro: o branco.

conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial.

A convergência entre a Teoria Marxista e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt permite aprofundar a compreensão sobre o conceito de coisificação do sujeito. Marx (1988), em sua análise, argumenta que a exploração e a desumanização dos indivíduos, visando à construção de uma sociedade capitalista, resultam no fenômeno da reificação. Nesse processo, o sujeito deixa de ser reconhecido em sua integralidade e passa a ser reduzido à condição de objeto, transformando-o em um simples instrumento de produção.

A compreensão da coisificação do sujeito, aplicada a diversas esferas das relações sociais apenas reforçou a percepção de indivíduos reduzidos a mercadorias, objetificados e privados de sua subjetividade, deixando de ser compreendidos como seres humanos (Adorno, 1993). Subvertidos a objetos, bens e serviços, suas histórias e identidades foram apagadas, seus nomes e etnias desconsiderados, e suas comunidades desfeitas, reduzidas a "coisas".

No campo linguístico, a linguagem desempenha um papel crucial nas relações sociais e de poder, sendo um terreno onde saberes e poderes se constroem e desconstroem. Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que a ciência, frequentemente apresentada como neutra e imparcial, parte de um dito esclarecimento, que emerge de um lugar totalitário que está intimamente ligado à dominação e à racionalização, objetificando a subjetividade.

Na narrativa do conquistador, o conquistado é sempre caracterizado de maneira a justificar sua dominação. Walter Benjamin (1987, p. 225) propõe que é necessário "escovar a história a

contrapelo", o que implica olhar para os eventos históricos além da falácia do descobrimento e da modernidade.

No contexto educacional do Brasil Colônia, essa dinâmica de exclusão e desumanização era evidente. A educação formal era destinada apenas aos filhos dos portugueses, enquanto aos indígenas eram oferecidas apenas instruções básicas. As escolas elementares eram escassas e mal equipadas, perpetuando um processo educacional precário e desigual. Quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, promoveu um tipo de extinção teórica da escravização dos povos indígenas, mas que ainda existia na prática refletindo a desigualdade. As ideias iluministas que emergiam na Europa influenciaram o Brasil, colocando a razão e o conhecimento acima da religião. A reforma Pombalina buscou atender aos interesses do Estado, em vez de promover uma democratização real do conhecimento (Carvalho, 1978).

Nos últimos anos, a historiografia tem se empenhado em resgatar a história da população negra no Brasil, especialmente no que diz respeito à educação, que frequentemente é negligenciada. É preciso destacar que a educação da população negra enfrentou não apenas barreiras sociais e econômicas, mas também sanções severas até mesmo no âmbito legal, como a Lei nº 1 de 1837, que proibia escravos e pretos africanos de frequentarem escolas públicas. Nesse sentido, a luta pela educação persistiu nas margens da sociedade, em quilombos, favelas e espaços de resistência (Brasil, 1837).

Ressalto que a educação reflete diretamente o contexto social ao qual pertence. As escolas, enquanto instituições inseparáveis da sociedade, reproduzem as perspectivas políticas, econômicas e sociais que vão além de seus muros. Nesse sentido, a educação não se limita às instituições formais, mas se manifesta como um organismo vivo, que assume diferentes formas e funções de acordo com os contextos em que se insere.

Nesse panorama, é importante destacar a chegada da Família Real ao Brasil em 1808. A presença do corpo imperial trouxe consigo pequenos avanços, porém, esses avanços

beneficiaram apenas uma minoria, aqueles que carregavam títulos e sobrenomes. Foi nesse momento que surgiu o Ensino Superior no Brasil, com a criação do Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, seguido, dois anos depois, pelo Curso de Engenharia. As escolas subsequentes tinham o objetivo estrito de formar mão de obra para as diferentes funções da corte e tão somente. Qualquer vislumbre científico era aniquilado, e a colônia permanecia cada vez mais dependente e instrumentalizada para a ascensão da elite portuguesa no Brasil (Bottoni et al, 2013).

A relação entre o povo negro e a educação no Brasil é marcada por barreiras que transcendem as limitações legais, estando profundamente enraizadas em um racismo estrutural historicamente consolidado. A luta pela educação dos negros se deu nas margens da sociedade, e a Psicologia, mesmo antes de ser formalmente reconhecida como ciência, já era convocada através dos saberes psicológicos na filosofia, na educação ou na medicina para sustentar práticas de dominação e controle de forma distorcida e instrumentalizada.

Lélia Gonzalez (1998) aponta que o racismo no Brasil se manifesta de maneira dissimulada, por meio de um conjunto de práticas, que sistematicamente e historicamente reproduzem e perpetuam desigualdades e violências a partir da raça. Essas práticas se instauram nas relações sociais, econômicas e políticas, e normalizam a exclusão das populações não brancas, ocorrendo de forma individual e coletiva, se instaurando em estruturas institucionais e se configurando em um sistema de poder e segregação ao longo do tempo.

Nesse cenário, é preciso destacar o papel da Psiquiatria a serviço do racismo. Sua atuação pseudocientífica produziu teorias que classificavam e patologizavam determinados grupos raciais a partir do preconceito e dos estereótipos colonialistas. A teoria eugenista pairava constantemente sobre a construção da sociedade brasileira, ora densa e visível, ora sutil e indireta. A eugenia era difundida como uma forma de organizar e proteger a população de “degenerados”, “anormais”, “inaptos” e tantos outros adjetivos colocados sobre sujeitos que

eram considerados inadequados para a elite brasileira e que impedia o “aperfeiçoamento da raça” (Kehl, 1919).

Destaco aqui, a premissa eugênica de “branqueamento” imposta no Brasil, que legitimou práticas violentas como uma estratégia de tornar a população “superior”, partindo da ideia de que a raça negra seria uma característica marcante de inferioridade. Nesse sentido, a política de eliminar o “sangue infectado”, na prática, significou a perpetuação da violência sexual contra mulheres e meninas negras. Algo que, além de brutal, visava a mestiçagem em larga escala, normalizando o estupro e a geração de uma população mestiça, como forma de purificar a raça, tendo em vista que se pregava um “equilíbrio genético” para eliminar a degeneração e alcançar uma raça “pura” (Nascimento, 1980; Schwarczs, 1993).

Como já mencionado, a escola reflete o contexto sociopolítico ao qual pertence. Essa realidade não foi diferente ao longo da história da educação no Brasil, que foi marcada por lógicas racistas de segregação. A inclusão de alunos negros nos espaços de ensino, embora celebrada como um progresso, frequentemente esbarrava nas barreiras das relações racistas estruturais que persistiam, pois não apenas questionavam a legitimidade da presença negra nesses ambientes, mas também perpetuavam um clima de exclusão, tornando o acesso à educação uma luta constante.

Foi somente a partir da década de 1940, impulsionado pela luta do movimento negro, que a pauta educacional passou a ser reconhecida como um direito essencial e uma ferramenta estratégica na luta por emancipação social e igualdade de direitos. Organizações como a Frente Negra Brasileira, buscava a valorização da cultura afro-brasileira em diversos espaços, como na política, na escola, no teatro, e, apesar de sua atuação combativa, chegaram a ser acusadas de promover um "racismo às avessas". Essa tentativa de silenciamento, que persiste até os dias atuais por meio do racismo estrutural, busca silenciar as demandas da população negra e criminalizar a luta por igualdade (Ramos, 1954). A noção de “racismo reverso”, ainda hoje

evocada, revela a permanência de um imaginário social profundamente marcado pelo branqueamento e pela negação da existência histórica do racismo no Brasil

O pensador Paulo Freire (1987), em sua obra *“Pedagogia do Oprimido”*, destaca que a educação deve ser um ato de liberdade e conscientização, o que ressoa fortemente com a luta dos negros por inclusão e reconhecimento. A partir desse momento, a educação passou a ser vista não apenas como um privilégio, mas como um direito inalienável, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, o acesso à educação para os negros era limitado e, muitas vezes, repleto de preconceitos, pois a teoria eugenista promovia a ideia de que a inteligência e a capacidade de aprendizado eram inatas aos brancos e, portanto, os favoreciam em detrimento dos negros. Como resultado, o sistema educacional foi historicamente organizado para negar oportunidades à população negra, ao mesmo tempo em que perpetuava a ideia de que a presença negra nas escolas era um sinal de "degeneração" social.

No contexto brasileiro, essa ideologia eugenista encontrou eco em diversas esferas, incluindo a educação, onde se buscava "educar" os negros de forma a ajustá-los aos padrões considerados aceitáveis pela sociedade branca. A pedagogia desse período muitas vezes refletia os preconceitos da época, resultando em currículos que não apenas excluía a cultura afro-brasileira, mas também reforçavam a noção de que a educação deveria ser um meio de assimilação e controle social.

Nesse sentido, a decolonialidade, como nos propõe Mignolo (2019), mergulha na complexa relação entre sujeito e objeto desvelando as raízes da colonialidade que permeiam nossa história, cultura e política. Assim como a colonização, a modernidade se apresenta como um processo contínuo de dominação e exclusão, reproduzindo os mecanismos de poder estabelecidos desde o século XVI. Para romper com essa lógica, a decolonialidade busca capturar e destrinchar a “modernidade”, que em seu âmago é a constante repetição colonial que

se faz e refaz nos diferentes espaços, promovendo uma epistemologia plural e desobediente, que desafia a universalidade eurocêntrica e valoriza a diversidade cultural.

A decolonialidade serve para uma narrativa heterogênea, resgatando a pluriversalidade frente ao totalitarismo epistêmico que se faz generalista apenas para ser entendido em uma dita “universalidade” portanto, europeia e ocidentalizada. É nesse sentido que a epistemologia se liberta do cativeiro de saberes formais, intelectuais, acadêmicos e distantes do povo e se transfigura a partir do movimento epistemológico originário, social, popular, afro-latino e consequentemente: desobediente (Mignolo, 2007, 2019; Mignolo & Veiga, 2021; Pinto & Mignolo, 2015).

Adorno (1995), por sua vez, destaca que a educação deve ser um meio de promover a autorreflexão crítica e o debate cultural, especialmente para evitar a repetição de barbáries como Auschwitz. A partir dessa perspectiva, a desconstrução do racismo estrutural e a valorização das culturas marginalizadas exigem um olhar sensível e atento, que busque entender a vivência das populações negras e indígenas em sua totalidade. Nesse sentido, o desafio é não apenas compreender as raízes históricas dessas opressões, mas também incorporar nas práticas psicológicas e educacionais uma postura antirracista e decolonial.

Delineamentos do Ensino Superior e os Atravessamentos da Ditadura Cívico-Militar

O ensino superior brasileiro desenvolveu-se a partir da incorporação de novos cursos em faculdades isoladas, que surgiram ao longo dos anos, acompanhando a consolidação das elites regionais. Esse cenário só sofreu mudanças significativas a partir da Proclamação da República, em 1889, quando os latifundiários passaram a reivindicar espaços formativos para seus filhos, desejando que fossem bacharéis ou “doutores”. Essa demanda criou a concepção de prestígio e ascensão social não por meio dos estudos, mas pelos títulos a qual se poderiam obter. Em contrapartida, os trabalhadores viam na escolarização dos filhos uma oportunidade

de melhorar suas condições de vida (Cunha, 2003).

As instituições privadas de ensino superior começaram a se estabelecer durante a Primeira República, em resposta ao crescente interesse e à demanda por educação. Nesse contexto, disseminou-se a falácia de que o crescimento no número de diplomados levaria à desvalorização dos diplomas, pois mais pessoas, incluindo aquelas fora das classes dominantes, teriam acesso à formação superior (Cunha, 2007).

A promulgação da Lei Orgânica do Ensino Superior, em 1911, marcou o início de uma intervenção estatal de forma mais direta nas instituições de ensino superior no Brasil. Esse marco legal estabeleceu critérios rigorosos para acesso, como exames de admissão, exigência de idade mínima e apresentação de atestados de idoneidade moral e o pagamento de taxas (Flores, 2017).

Essas medidas agravaram a segregação no acesso ao ensino superior, acentuando ainda mais as desigualdades estruturais da época e a herança de uma educação colonial voltada para o letramento superficial que marginalizava a população não privilegiada. Em vez de democratizar o ensino superior, essas políticas restringiram ainda mais o direito à educação de qualidade.

Reconheço que a educação é um dispositivo essencial de transformação social, pois oferece ferramentas fundamentais para a construção de um futuro melhor. Contudo, essas ferramentas, por si só, não são suficientes; é necessário que sejam empregadas de forma consciente, considerando “o que” será construído e “quem” opera esse processo. Quando a educação serve aos interesses dos opressores, ela perpetua as estruturas de dominação e suprime as possibilidades de emancipação e reflexão crítica do sujeito. Como destaca Ginzburg (2012, p. 198), “ser culto não é o mesmo que ser ético”. Quanto mais a educação é usada na manutenção dos privilégios e poderes da elite, maior será a reprodução de profissionais que atuam para reproduzir tais estruturas, isto é:

Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente. Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista (Adorno, 1995, p.22).

Ademais, em 1950, a UNESCO patrocinou uma série de estudos sobre as questões raciais no Brasil, buscando entender como o país se apresentava como um “paraíso” da democracia social e racial, uma visão romantizada por autores como Gilberto Freyre e Arthur Ramos. Esses estudos foram reforçados pela visita de pesquisadores norte-americanos, que, ao comparar a situação racial no Brasil com a da América do Norte, concluíram, pela ausência de um racismo explícito, que este seria praticamente inexistente (Maio, 1999). No entanto, os resultados desse projeto foram diferentes da noção de harmonia racial. As pesquisas revelaram desigualdades de classe, discriminação e racismo, provando que a ideia de democracia racial no Brasil era um mito que encobria a dura realidade das pessoas negras. Pesquisadores como Florestan Fernandes, Abdias Nascimento e Thales de Azevedo, entre outros, foram fundamentais para analisar as raízes históricas, sociais e culturais do racismo no país.

Apesar dos avanços teóricos em relação às questões raciais, o regime cívico-militar instaurado no Brasil em 1964 promoveu transformações profundas que afetaram todos os aspectos da sociedade, com a educação se tornando um dos principais alvos de repressão e controle ideológico. Durante esse período movimentos sociais, instituições e indivíduos considerados ameaças ao regime foram brutalmente reprimidos enfrentando tortura, prisões, perseguições e exílios. O que vinha sendo construído em torno das temáticas raciais foi silenciado e ocultado de maneira drástica. As marcas do período colonial ainda eram recentes e serviram como uma base para a ditadura, que seguia os padrões conservadores da elite burguesa, priorizando seus próprios interesses. Santos (1994, p. 47) destaca que, durante o

governo Médici, “nenhum jornal, grande ou pequeno, podia publicar nada sobre índios, esquadrão da morte, movimento negro e guerrilha” era como se, por decreto, tais problemas não existissem.

Para os detentores do poder, as instituições educacionais representavam um obstáculo à continuidade da ditadura e aos benefícios que esse sistema proporcionava. Pequenos avanços críticos que começavam a surgir nesses espaços foram duramente combatidos, vistos como ameaça às elites. Disciplinas foram eliminadas ou substituídas por novas matérias de cunho cívico-militar, enquanto textos, livros e outros escritos foram retirados de circulação ou destruídos, e autores considerados subversivos foram perseguidos, torturados e exilados.

Adjacente aos retrocessos impostos no ambiente acadêmico, a educação começou a ser tratada como uma mercadoria. As instituições privadas de ensino superior expandiram-se rapidamente, financiadas por relações de poder e lucro que dominavam o setor. O ensino nessas instituições era tradicional, de abordagem bancária⁶, e respaldado no sistema vigente. Como resultado, em 1970, as instituições privadas respondiam por até 50% do total do ensino superior no país (Durham, 2003).

Nesse contexto, o ensino superior se tornou um negócio lucrativo e próspero, porém marcado pela precariedade da qualidade educacional e pelo acesso desigual. O movimento estudantil frequentemente se opunha às intervenções militares, enfrentando severas repressões. A “caça às bruxas” se tornou uma prática constante, instaurando um clima de terror nos espaços formativos. É importante notar que nem todos os envolvidos na academia eram contrários ao governo, havia uma parte da comunidade acadêmica que concordava com a ideologia do regime, participando ativamente na denúncia de colegas e professores (Germano, 1990).

Ao longo do regime, as organizações e militâncias de pessoas negras eram vistas como

⁶ O ensino bancário é uma crítica elaborada por Paulo Freire (1987) sobre o modelo tradicional de educação. Nesse ensino o educador ocupa o posto de detentor do conhecimento absoluto, enquanto os educandos são sujeitos vazios e que devem ser preenchidos, de forma passiva, sem questionamentos, sem crítica e sem possibilidade de construir ser próprio conhecimento.

clandestinas e tratadas como inimigas a serem combatidas, constantemente alvos de perseguições e repressões. Essas vozes não apenas questionavam a nova ordem política, mas também desafiavam a falsa ideia de democracia racial, denunciando as práticas violentas, discriminatórias e racistas perpetradas pela elite e pelos militares. Como resultado, essas militâncias eram desqualificadas e reduzidas à etiqueta de “problema do negro” (Jesus, 2016).

A prática de ridicularizar e menosprezar as questões raciais não teve início durante o período ditatorial. No cerne do que era chamado de “desenvolvimento econômico” pulsava um pensamento colonial que permanecia fiel às suas práticas racistas, discriminatórias e violentas, tudo em nome de um avanço que na verdade, beneficiava apenas as camadas mais privilegiadas da sociedade.

À medida que a economia se deteriorava, a revolta popular promovida por diferentes movimentos sociais crescia. A promessa de sucesso econômico, sustentada pela violência e repressão, estava fadada ao fracasso. A crise iminente do regime militar se tornava evidente diante da negligência em relação às demandas da sociedade e do endividamento governamental. Quando o regime começou a afetar negativamente os lucros das elites, o que antes era colaboração e oportunismo se transformou em repúdio e resistência, afinal, para algumas camadas, a situação era aceitável desde que suas riquezas não fossem ameaçadas (Skidmore, 1988).

O processo de redemocratização no Brasil foi um período complexo, marcado por lutas e conflitos, com um governo que tentava evitar mobilizações sociais. Ernesto Geisel, durante seu governo, propôs uma redemocratização lenta e gradual, garantindo a impunidade de militares e membros da elite para que não fossem responsabilizados por seus crimes, ao mesmo tempo em que tentava se mostrar receptivo às propostas e necessidades da população (Almeida, 2002).

Apesar da retórica de segurança, esse período foi repleto de violência e desconfiança. Na teoria, o governo defendia a reabertura e a liberdade política, mas, na prática, seguia reprimindo

a imprensa e a oposição. Entre avanços e retrocessos, Geisel buscava controlar a massa para administrar o país durante a transição para a redemocratização (Fausto, 1994).

Lideranças estudantis eram constantemente caçadas, e o ensino superior continuava sob perseguição e controle militar. Apesar da repressão, a mobilização estudantil se mantinha ativa, criticando as demissões em massa de professores, cortes em bolsas, prisões políticas e expulsões de alunos. Nesse paradoxo de expansão modernista e autoritarismo, o regime militar tentava sufocar a crítica e a autonomia dos espaços acadêmicos, que, por sua vez, continuavam denunciando as práticas abusivas impostas (Motta, 2014).

O movimento pelas Diretas Já mobilizou ampla participação popular, reunindo diferentes classes e ideologias, com articulação de diversos segmentos sociais que clamavam por liberdade e democracia. O movimento operário teve um papel crucial na luta pela democracia. A paralisação dos trabalhadores em 1979 colocou cerca de 3,2 milhões de pessoas em greve, incluindo professores e alunos. Quando as várias “engrenagens” que sustentavam de forma precária e injusta o desenvolvimento do país pararam, as dificuldades econômicas se agravaram. O declínio do PIB, o desemprego, a queda salarial e a violência explícita inflaram a população, que exigia o direito de escolher seus líderes. Em 1985, Tancredo Neves foi eleito por um colégio eleitoral de deputados, senadores e representantes das Assembleias Legislativas, marcando assim o fim do regime autoritário (Fausto, 1994).

É importante destacar a Lei nº 6.683/79, que concedeu a anistia aos crimes políticos de pessoas exiladas e penalizadas entre 1961 e 1979 (Brasil, 1979). Inicialmente, esse marco legal foi significativo para aqueles que se opunham ao regime, aos partidos e presos políticos que ansiavam pela restauração da ordem democrática. Contudo, a anistia foi ampliada de maneira perversa, beneficiando militares, policiais e civis do governo que ficaram impunes por crimes bárbaros cometidos durante a ditadura. A contradição da lei se colocava à disposição dos dominadores, que por um lado aliviava a revolta da população, enquanto, por outro, concedia

perdão a torturadores e carrascos (Figueiredo, 2005).

A racionalização excessiva da vida, característica fundamental da modernidade, conduz paradoxalmente à barbárie que se funda na opressão e na miséria. Ao reduzir tudo à razão, a vida é desumanizada e instrumentalizada, transformando indivíduos em meros objetos passivos e alienados. A dominação da natureza e a exploração das massas, em nome do progresso, a desumanização retira o sentido da vida e normaliza a violência e a barbárie a determinados grupos sociais (Adorno & Horkheimer, 1985).

A barbaridade legalizada fez parte do cenário brasileiro. Era necessário retomar os espaços e reconstruir a democracia, convivendo com aqueles que a destruíram. As reformas institucionais foram se assentando na busca por justiça, reparação e liberdade. Era imprescindível reconstruir os espaços e criar novas perspectivas educacionais e práticas diante de uma universidade tragicamente transformada pelo regime. Apesar do fim da ditadura, seus resquícios estavam impregnados na academia, e a luta pelos direitos e pela liberdade não terminou em 1985.

Psicologia à Vista: dos Poderes aos Saberes – ou dos Saberes aos Poderes?

Rememorar o passado é fundamental para compreender o presente. A origem etimológica da palavra “herança” vem do latim *haerentia*, que significa aquilo que está vinculado ou ligado. Nesse sentido, me questiono: quais heranças podem ser deixadas para a Psicologia brasileira a partir da construção do Brasil?

Antes mesmo de buscar respostas para essa questão, revivo alguns questionamentos fundamentais que surgem durante a graduação em Psicologia: qual é o objeto de estudo da Psicologia? O que a Psicologia realmente estuda? Sobre o que, ou a quem, a Psicologia se constrói? Uma resposta minimamente satisfatória para essas perguntas necessariamente gera outras: “qual Psicologia?”, “depende, do que estamos falando?”, “qual área?”, “qual

abordagem?”. Esses questionamentos revelam a complexidade e o alcance da Psicologia enquanto campo de saber e de prática.

No Brasil, sua gênese remota ao período colonial, manifestando-se inicialmente como saberes psicológicos presentes em áreas como a medicina, a política, a pedagogia, a moral, a teologia e outras disciplinas da época. Esses saberes abordavam temas como as emoções, autoconhecimento, manipulação e controle do comportamento, a natureza de homens e mulheres e as relações sociais, muitas vezes mesclando-se aos princípios da filosofia (Antunes, 2001).

A Psicologia, em diferentes momentos, assumiu papéis que variavam entre a compreensão da loucura e o tratamento dos “degenerados”, e outras vezes focava no comportamento, na disciplina, na razão e na punição, especialmente no contexto educacional. Em sua maioria, esses saberes eram projeções das teorias elaboradas na Europa e nos Estados Unidos. O hábito de reproduzir os modelos europeus como padrões a ser seguidos já era profundamente intrínseco no Brasil colonial, e não foi diferente no âmbito científico. Assim, essas concepções psicológicas eram administradas pelos colonos e utilizadas como formas de dominação e justificativa para tal (Massimi & Guedes, 2004).

Assim, como parte dos estudos médicos nas primeiras faculdades, os saberes psicológicos estavam em espaços de ensino destinados a determinadas camadas sociais. Nesse cenário, os estudos estavam relacionados à Psiquiatria e Neurologia, visando compreender o homem (Soares, 2010). Vilela (2012) aponta que áreas como Educação, Educação Física, Arquitetura e Nutrição, além da própria Medicina, começaram a apreender e incorporar esses saberes psicológicos em suas investigações e práticas. Nesse sentido, o autor ainda destaca:

São elas, sem dúvida, que criam, em solo brasileiro, o hábito de produção de textos que, muitas vezes, são ambivalentes e contraditórios, mas constituem uma forma própria de se apropriar daquele bando de ideias que vêm fervilhar em um país agrário, de matriz

conservadora, escravagista, religioso, defensor da hierarquia entre os homens e da superioridade da raça branca (Vilela 2012, p. 34).

Esse trecho revela as problemáticas das produções elaboradas em uma sociedade onde o saber — e, por conseguinte, o poder — estavam concentrados nas mãos de indivíduos de altas posições sociais, que definiam os parâmetros de uma “ciência” na qual estavam imersos. Assim, o conhecimento Psi e, posteriormente, o exercício da Psicologia ficaram restritos àqueles que detinham poder e acesso aos espaços formativos. Isso corroborou com a ideia de que a identidade branca era considerada um padrão dentro da normatividade, relegando aqueles que não se enquadravam no que era visto como “normal” às margens da sociedade, rotulando-os como “anormais” e inferiores (Schucman, 2012). Nesse viés, Bento (2022, p. 13) ressalta:

[...] a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro.

Nas áreas de ensino, a Psicologia se manifestou especialmente na formação de professores e na compreensão das demandas escolares, como dificuldades de aprendizagem, obediência, inteligência, degeneração e outros processos interligados à pedagogia. Essa fusão inicial entre Psicologia e educação, no contexto de um Brasil fortemente colonizado, resultou em uma das fases mais significativas na construção da Psicologia enquanto ciência e profissão, que passou a ser vista como uma disciplina importante por seu papel medicalizante, psicologizante, higienista e diagnóstico.

O movimento higienista no Brasil se instaurou enquanto uma prática social e política entre o século XIX e XX, influenciado por ideias eugênicas e pela busca por desenvolvimento e modernidade. Mais uma vez, o corpo negro, vítima da ciência determinista e racista, foi estigmatizado como degenerado, doente e criminoso. Essa perspectiva também considerava a

miscigenação como um fator prejudicial à formação nacional, justificando ações que visavam “melhorar” a saúde pública e coletiva. No entanto, o higienismo era, em essência, um projeto de moldar a sociedade segundo padrões eurocêntricos, classificando raças e grupos sociais como inferiores com base em características físicas e comportamentais. Assim, negros, mestiços, pobres, mulheres, pessoas com deficiência e outras populações marginalizadas tornaram-se alvos de intervenções médicas e sociais violentas sob a justificativa de civilização, quando o real objetivo era a segregação e o apagamento, em conformidade com os interesses das elites (Schwarcz, 1993).

Nesse contexto, os saberes psicológicos, independentemente de suas origens, chegavam a conclusões semelhantes sobre os sujeitos. Esses conceitos responsabilizavam os indivíduos por seus “problemas”, segregavam, diagnosticavam e institucionalizavam, servindo a mestres que elaboravam uma suposta ciência neutra que afastava as questões sociais e culturais das demandas, limitando-se à psicologização do que era considerado “anormal” (Patto, 1981).

É importante considerar que o contexto brasileiro é atravessado pela diversidade. Encontravam-se aqui indígenas, jesuítas, lusitanos, brasileiros, norte-americanos, imigrantes europeus e pessoas de diferentes povos africanos. A divisão social herdada do período colonial se manteve por décadas, delimitando explicitamente quem frequentava os espaços acadêmicos e quem era colocado a serviço desses espaços. No entanto, essa diversidade de pessoas implicava uma riqueza de pensamentos, tradições e saberes, formando uma cultura multifacetada que escapava ao controle da elite dominante (Massimi, 2009).

Compreendido como o maior território escravista do Ocidente, o Brasil teve como resultado uma população majoritariamente composta por pessoas pretas. A violência contra o corpo negro passou a apresentar novas características e idealizações do colonizador, focando no embranquecimento e na “purificação” da população (Gomes, 2019).

A partir da década de 1940, produções e estudos passaram a abordar o corpo negro e suas

diferentes práticas e comportamentos como algo exótico. Esses autores e obras que romantizavam a mestiçagem, contribuíram diretamente para a construção do mito da democracia racial. A comparação entre o processo de colonização e escravização nos Estados Unidos e no Brasil era frequentemente utilizada para justificar a existência de uma “harmonia interracial” e a suposta ausência de preconceito racial, argumentando que pessoas negras desejavam se assemelhar às brancas para alcançar o sucesso (Tamano, 2011).

As propostas eugenistas e higienistas de embranquecimento da população brasileira buscavam “melhorar” a raça. A barbárie que acompanhou a colonização não apenas foi legitimada, mas incentivada, sob a promessa de que essa “evolução” seria o caminho para uma sociedade melhor. Mesmo assim, as pessoas resultantes da mestiçagem eram vistas como feias e responsáveis pelo atraso no desenvolvimento do país (Schwarcz, 1993).

Em contrapartida, autores como Virgínia Leone Bicudo, Florestan Fernandes, e Alberto Guerreiro Ramos, entre outros, que também se apresentam neste trabalho, evidenciavam em seus escritos o preconceito e as questões raciais de seu tempo, contrapondo-se ao pensamento da suposta democracia racial. Epistemologicamente, a construção da Psicologia brasileira, assim como a historiografia da educação, enfrentou severos apagamentos e a exclusão de produções que se distanciassem dos pensamentos eurocêntricos e elitistas, os quais ainda estão sendo resgatados (Pessotti, 1998; Santo & Oliveira, 2021).

O surgimento de cursos e laboratórios voltados ao estudo de temas amplamente abordados pela Psicologia em outros continentes foi crucial para a profissionalização da área. Em 1946, começaram a ser concedidos os primeiros diplomas de especialização em Psicologia, após a aprovação nos três primeiros anos de formação em áreas como Filosofia, Biologia, Fisiologia, Antropologia, Estatística e disciplinas específicas de Psicologia, além dos estágios (Soares, 1979).

Entre 1920 e 1960, os primeiros cursos de Psicologia foram criados, majoritariamente em

instituições católicas. Apenas um desses cursos estava vinculado à Universidade de São Paulo. Nesse período, a Psicologia servia aos interesses da Igreja, por meio de um projeto educacional que buscava criar um “humano” ideal, cuidando das almas e preservando os interesses das elites (Jacó-Vilela & Rocha, 2014).

Com o surgimento de uma ética e um delineamento profissional, cabia ao psicologista — como era chamado à época —, ainda em 1953, a responsabilidade de preparar-se para a atuação de forma específica para além de um técnico ou um cientista, mas, como um todo, considerando o humano em sua personalidade individual e do meio social que se insere. Apenas aquele que unisse técnica, teoria, experimento e prática seria, de fato, um psicologista (Cabral, 1953).

A regulamentação da Psicologia como profissão ocorreu em 1962, por meio da Lei nº 4.119 (Brasil, 1962). Apesar disso, ainda havia muitos debates sobre práticas, metodologias, objetos de estudo, ética e outras particularidades necessárias para o desenvolvimento dessa nova profissão, que se dividia em clínica, escolar e industrial. Um ponto importante desse período foi a questão do registro profissional: quem seriam os psicólogos regulamentados, considerando que especializações e formações já estavam sendo concedidas décadas antes da lei? O Parecer nº 403/62 do Conselho Federal de Educação, estabeleceu o currículo e a duração do curso de Psicologia, além de reconhecer e conceder o registro profissional àqueles que já exerciam ou tinham títulos equivalentes ao que era exigido (CFE, 1962).

Destaco aqui que muitos sujeitos que receberam o título profissional na época não eram devidamente formados em Psicologia. Seus currículos formativos eram variados e suas percepções também eram diversas. Esse cenário gerou uma pluralidade na prática psicológica desde sua gênese, contribuindo para que perspectivas eurocêntricas e higienistas adentrassem o campo científico e prático, criando lacunas críticas no exercício da profissão.

Recém-nascida no contexto brasileiro, a Psicologia regulamentada se desenvolveu durante a ditadura militar. Em 1964, os militares tomaram o poder com o apoio civil da elite, sob o

pretexto de uma precaução contra a esquerda. No entanto, o objetivo era a manutenção de seus próprios interesses. Nesse cenário, a Psicologia se estruturou como uma entidade ligada ao Estado, alinhando-se aos interesses do governo, principalmente na área psicotécnica. É importante ressaltar a falta de registros documentais que confirmem a harmonia entre as associações de Psicologia e o regime ditatorial de forma clara e detalhada (Hur, 2012).

A atuação dos psicólogos nesse período foi marcada pelo silenciamento em relação ao contexto político e social. A lógica econômica neoliberal também solidificou uma profissão com caráter médico e clínico, centrada no indivíduo, atendendo aos interesses de uma minoria. Essa abordagem era elitizada, positivista e culpabilizante, utilizando ferramentas psicológicas a serviço do Estado para classificar e marginalizar aqueles que se opunham ao governo, rotulando-os como desajustados, loucos e passíveis de exclusão e institucionalização (Correia & Dantas, 2017).

As instituições manicomiais daquela época ainda serviam como prisões para aqueles considerados indesejados sob as ideias políticas vigentes, mantendo o caráter punitivo e carcerário já presente no período colonial. Como afirma Assef (2022, p. 95) sobre esses espaços:

A história dos manicômios no Brasil demonstra nitidamente a função dessas instituições. A maioria dos pacientes internados não tinha diagnóstico, eram apenas 'indesejados' da sociedade; entre eles, alcoólatras, usuários de drogas, homossexuais, prostitutas e indivíduos que, de alguma forma, se tornaram incômodos para superiores. Muitas instituições justificavam suas atrocidades como tratamento e outras explicitavam a ideia de limpeza social.

Em contraposição à maioria dos profissionais de Psicologia, havia, nas entranhas da profissão, pessoas que discordavam profundamente da política vigente, bem como das entidades oficiais de psicólogos, que faziam vistas grossas a toda violência que ocorria no país.

Ressalto aqui a importância de lembrar e narrar as notas de rodapé invisibilizadas da história da Psicologia brasileira, histórias que não se assentam na formação de psicólogos e psicólogas e vão assim, assegurando geração após geração a manutenção de uma Psicologia negligente e omissa frente a barbárie.

Proclamada em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos só ganhou força discursiva e combativa no Brasil na década de 1970. Nesse período, movimentos sociais, grupos militantes e categorias da classe trabalhadora ganharam mais força para reagir as políticas e violências do Estado. Revoluções em países como a China e Cuba inflamaram críticas ao governo e impulsionaram a luta por direitos, fomentando o processo de redemocratização do país. Assim, parte da Psicologia se enraíza na oposição e na revolução, concebendo novas formas de atuação (Hur & Lacerda, 2017).

No campo formativo, o número de cursos de Psicologia em instituições privadas cresceu rapidamente, já que a educação se tornou uma mercadoria valiosa. Durante o período ditatorial, marcado pela ascensão econômica das elites, passou a ser compreendida como um investimento e um solo fértil para os negócios. À medida que novos cursos eram instituídos, suas construções curriculares e teóricas obedeciam à lógica ideológica de quem detinha o poder, formando profissionais alinhados com tais ideais.

Em reação a esse cenário de omissão e violência perpetrada pela Psicologia, as críticas à construção e prática da profissão começaram a ganhar forma com a reestruturação do Estado Democrático. A década de 1980 é marcada pela criação de sindicatos em diferentes estados brasileiros os quais passaram a ocupar os conselhos e trouxeram uma organização progressista a serviço da população (Bock, 1999). Nesse período, a profissão estava repleta de lacunas epistemológicas e “entulhos” autoritários (Coimbra, 2000). Era necessário reformular a ciência previamente doutrinada e construir arcabouços teóricos que atendessem às demandas emergentes de uma população silenciada.

Do ventre elitista, excludente e negligente da Psicologia, nasce, então, a Psicologia Comunitária, embebida de revolta. Essa nova perspectiva surge da prática e da ânsia de alguns profissionais de fazer diferente, indo além da teoria e da academia. O surgimento da Psicologia Comunitária advém da luta social, da transformação e do cuidado com os oprimidos e explorados. Inicialmente, era uma prática clandestina, marginal e desordeira, reconhecida apenas a partir da década de 1980, quando passa a ter caráter crítico, social, fundamentação teórica e ampla discussão sobre prática e saber. Nesse movimento, consolida-se a Psicologia Social Comunitária, com autores como Martín-Baró destacando o potencial e a necessidade de uma Psicologia Libertária que realize a crítica por meio de práticas populares (Lacerda, 2013).

No âmbito das questões raciais, a virada progressista na Psicologia abriu espaço para a evolução das construções acadêmicas sobre os povos negros e indígenas, que até então eram elaboradas de forma escassa. A partir dessa mudança, o sujeito, antes visto como objeto de estudo, começou a ser considerado um indivíduo social. Um exemplo dessa nova abordagem é a obra de Hasenbalg (1979), que explora a relação entre raça e escravidão, analisando o percurso do povo negro no Brasil e o preconceito que se estabeleceu nas diferentes camadas e estruturas da sociedade.

Com a inserção de pessoas negras nos espaços formativos, os contextos e construções sobre raça passaram a ser uma categoria importante de estudo, trazendo consigo saberes, questionamentos e produções valiosas. Autores como Aparecida Bento, Edith Piza, Neusa Santos Souza, Jurandir Costa e Iray Carone contribuíram, e seguem contribuindo, com estudos que interrogam a hierarquia social, os privilégios, a branquitude, o lugar e o não-lugar das raças (Benedito, 2018).

Entretanto, apesar do caráter revolucionário e inflamado que a Psicologia adotou nesse período, essa intensidade logo começou a minguar. Damasceno e Zanello (2018) discutem, em seu artigo, que as produções brasileiras entre 1999 e 2014 ainda carregam traços das teorias

raciais, do eugenismo e do racismo científico, que continuam a influenciar práticas e discursos na área. As autoras destacam, ainda, que falta aos profissionais de Psicologia um aprimoramento em seus saberes a respeito das relações étnico-raciais, o que reflete a valorização de saberes e teorias eurocêntricas e a ausência de uma construção crítica da profissão. Destaco, aqui, um trecho importante dessa obra:

A Psicologia ignora aspectos políticos e sociais geradores de problemas mentais e sociais; é necessário que a Psicologia: (a) passe a considerar mais o coletivo; (b) enfrente o desafio de desapegar-se da ideologia dominante e abra-se para outras formas epistemológicas; e, (c) utilize-se da Psicologia crítica para instrumentar a mudança em suas práticas metodológicas (Damasceno & Zanello, 2018, p. 460).

Em síntese, a trajetória da Psicologia no Brasil revela um processo de transformação profunda, marcado pela transição de uma prática elitista e autoritária para uma abordagem mais crítica e socialmente engajada. Assim, ao se afastar das correntes eurocêntricas e elitistas, a Psicologia começa a construir uma identidade mais inclusiva e libertária, reafirmando seu papel como agente de mudança e promoção de direitos, e pavimentando o caminho para uma prática mais justa e efetiva em relação às diversidades sociais e culturais do Brasil, embora, a prática elitista ainda seja marcante na atualidade.

Capítulo 2 – Educação, Ensino Superior e a Psicologia em Goiás

Neste capítulo, abordo o cenário da educação e do ensino superior em Goiás, com um foco na formação em Psicologia em Goiânia. Contextualizar a história goiana e seus processos culturais, políticos e educacionais é essencial para compreender as influências na formação e prática de psicólogas e psicólogos goianienses, onde as interações entre tradição e inovação, assim como as tensões entre conservadorismo e progresso, têm moldado a prática psicológica na região, criando uma formação profissional que reflete as especificidades culturais e sociais do contexto goiano.

Nas Entranhas do Cerrado: Goiânia-Goyaz

Na capital de Goiânia, ainda é possível encontrar, no centro da cidade, a figura simbólica de um bandeirante — Bartolomeu Bueno da Silva, conhecido como o “Diabo Velho” (do tupi *añã’gwea, anhanguera*). Sua estátua, erguida entre as avenidas Goiás, Anhanguera e Tocantins, representa um marco da memória colonial, homenageando aquele que simboliza a exploração e a busca por riquezas, características que marcaram a atuação dos bandeirantes.

Antes de suas incursões, o interior do Brasil era pouco conhecido pelos colonizadores e servia como refúgio para os povos indígenas, que resistiam às invasões. A busca incessante por riquezas, como o mítico Eldorado, levou os bandeirantes a adentrarem o interior capturando indígenas e destruindo comunidades. As bandeiras paulistas, financiadas pela Coroa, exploravam violentamente os sertões, com destaque para a destruição do Quilombo dos Palmares em 1695. Esse processo, que precedeu a colonização, foi marcado por conflitos intensos e pela resistência dos povos indígenas, que defendiam seus territórios (Assis, 2019).

Os relatos da época documentam a presença de diversos povos indígenas no Centro-Oeste, como os Javaé, Kayapó, Araé, Araxá, Crixá, Akroá, Xakriabá, Xavante, Ava-Canoeiro,

Apinayé, Tapirapé, Mangariruba, Cururu, Krahô, Javaé, Karajá, Gradaú, Tessemeu, Amaduguaia-guast, Goya, Apinajé, Capepuxi, Temimbó, Xerente, Poxeti, Guiaguçu, Porecramecrã e Curemecrá e Tapuia, o último por sua vez arraigado de uma construção violenta do período de colonização e aldeamento dos povos indígenas (Chaim, 1983; Moura, 2006; Pohl, 1976).

O padrão de dominação colonial seguiu uma metodologia repetitiva: invasão, desumanização, exploração e a tentativa de apagamento da história e da cultura dos povos originários. Embora esse processo tenha devastado inúmeras comunidades, alguns grupos, como os Karajá, Avá-Canoeiro e Tapuio, resistem até hoje, preservando sua identidade e cultura, mesmo após séculos de colonização e opressão (Silva et al., 2018).

Souza (1986) descreve a forma como os povos originários eram vistos e relatados pelos colonos de forma demonizada, em que afirmavam ser aqui, no Brasil, o inferno. Transcrevendo trechos descritos por jesuítas, a narrativa se dirige a demonização, afirmando que os povos ali adoravam o diabo, eram desprovidos de discernimento e razão, como pessoas de má vida, de feitiçaria e passíveis do extermínio. Os espaços de convívio, moradia e costumes assim eram descritos pelos invasores:

Demônios nos hábitos alimentares, são-no também nos de morar e vestir: Cada casa destas tem dois ou três buracos sem portas nem fecho: dentro delas vivem logo cento ou duzentas pessoas. cada casal em seu rancho, sem repartimento nenhum. e moram duma parte e outra, ficando grande largura pelo meio, e todos ficam como em comunidade, e entrando na casa se vê quanto nela está, porque estão todos à vista uns dos outros, sem repartimento nem divisão. E como a gente é muita, costumam ter fogo de dia e noite, verão e inverno, porque o fogo é sua roupa, e eles são mui coitados sem fogo. Parece a casa um inferno ou labirinto, uns cantam, outros choram, outros comem, outros fazem farinhas e vinhos, etc., e toda a casa arde em fogos (Souza, 1986, p. 68).

Retomando a figura de Bartolomeu Bueno, o chamado Diabo Velho, observa-se que sua

trajetória marca o início das investidas coloniais no cerrado goiano. Essas incursões tinham o objetivo inicial de buscar ouro e capturar indígenas para a escravidão. Bartolomeu Bueno percorreu as terras habitadas pelo povo Goya, acompanhado de seu filho, também chamado Bartolomeu Bueno, que mais tarde retornou para ocupar e explorar as terras onde haviam encontrado ouro nos rios.

Nomeado pela Coroa como “descobridor das minas dos Goyazes”, o filho de Bartolomeu recebeu o título de capitão-mor, o mais alto grau das milícias. Ele estabeleceu seu rancho, que viria a se tornar o povoado de Sant’Anna, um centro de exploração de recursos locais, que, após sua morte, se tornou o distrito de Vila Boa (Vidal, 2009).

O contato com os povos originários durante esse período exploratório foi marcado por conflitos constantes, ao mesmo tempo que a exploração do ouro impulsionava novas invasões em busca de riquezas e poder, resultando em inúmeros confrontos. Isso levou à dizimação de grande parte da população indígena e à fuga daqueles que buscavam sobreviver. Esse contato violento em Goiás tinha suas particularidades, como evidenciado no seguinte trecho:

[...] do fato de as primeiras famílias se iniciarem com o estupro pelo branco de indígenas e negras. Em Goiás do século XVIII, em muitos detalhes, repetiu-se a situação vivenciada no litoral brasileiro do século XVI. O ouro trouxe milhares de homens brancos, portugueses ou brasileiros, mas que, nem sempre, vieram com suas mulheres brancas e filhas. Mas esses homens não tiveram pudor de satisfazer suas necessidades afetivas e sexuais com indígenas e com negras. Dessas uniões, vistas como ilegítimas na perspectiva católica, nasceram filhas e filhos mestiços (Oliveira, 2017, p. 288).

A exploração desenfreada logo levou ao esgotamento das jazidas de ouro em Goiás, provocando uma grande crise para os exploradores, que acreditavam estar “nadando em ouro”. A distância geográfica em relação ao litoral e aos grandes centros urbanos contribuía para o silenciamento das atrocidades cometidas pelos colonizadores, que empregavam extrema

violência contra negros, indígenas e os filhos resultantes do estupro de mulheres e meninas originárias da região. Após o período de exploração do ouro, Goiás passou a se dedicar à agricultura e à pecuária. Nesse contexto, Karasch (1992, p. 397) aponta:

Em Goiás, novos colonos e criadores de gado continuavam a ‘desinfestar’ a província de seus índios não assimilados, escravizando mulheres e crianças e destruindo as florestas que os abrigavam. Os índios ficavam sujeitos aos novos invasores, fugiam pelo Araguaia ou morriam nas violentas guerras do período. O fato de tantos terem sobrevivido aos longos anos de domínio luso-brasileiro em Goiás é prova da força das estruturas sociopolíticas indígenas, que permitiram a alguns resistir a guerras, conquista e escravização.

Com o estabelecimento de autoridades na província de Goyaz, novas formas de controle foram implementadas, como a cobrança de impostos, a criação de regras e a submissão à Coroa, com a nomeação de oficiais e a implantação de um governo que delineava a urbanização da vila. A agricultura e a pecuária começaram a se expandir, incentivadas pelo governo, o que rapidamente transformou as relações sociais e econômicas da região, que passou a operar sob novos interesses. A produção agrícola passou a ser escoada para outras províncias, acelerando o desenvolvimento econômico local se valendo dos grandes rios goianos, porém com prejuízos e empecilhos sob a resistência do povo indígena que ainda lutava por seus territórios, cada vez mais era invadido e tomado por lavouras (Apolinário, 2005; Chaul, 2010).

Nesse contexto, a política indigenista afirmava-se de maneira contraditória. Mesmo após a abolição oficial da escravidão indígena, essa prática cruel ainda era uma realidade no século XVIII, sendo os indígenas uma das principais fontes de força de trabalho nos campos. Embora houvesse reformas impulsionadas pelo Iluminismo, a violência e a dominação dos povos originários persistiam. Isso se refletia na legislação, que proibia o uso de línguas indígenas, obrigava o uso do português e impunha o apagamento de nomes e sobrenomes nativos,

substituindo-os por nomes de origem portuguesa. Esse processo alcançava todas as esferas culturais, tanto materiais quanto imateriais, afetando desde a arquitetura, o modo de se vestir e o comportamento dessas pessoas (Apolinário, 2005; Chaul, 2010).

Com a Proclamação da República, novos movimentos políticos começaram a surgir em Goiás, disputando o poder. Famílias como os Bulhões, os Xavier de Almeida e os Caiados ganharam destaque nesse cenário. O coronelismo manteve suas raízes firmes na estrutura social de Goiás, com fazendeiros ricos se colocando acima da lei e determinando os rumos da província e, posteriormente, do estado. A troca de favores e poderes consolidava esse sistema político, social e econômico paralelo ao poder público, funcionando com seus próprios objetivos, leis e inimigos (Faoro, 2001; Ferreira, 1980; Leal, 1997).

A configuração atual do estado de Goiás carrega as marcas profundas de seu percurso histórico, social, cultural, econômico e político. No campo da educação, a precariedade de recursos materiais e a falta de professores, combinadas com o desinteresse do poder vigente, impediram a construção de escolas, conservando a característica rural da província.

O movimento de progresso civilizatório foi, acima de tudo, um esforço para higienizar a imagem do goiano, buscando desvinculá-lo da ideia de um sertão atrasado e ignorante. As campanhas sanitaristas das primeiras décadas do século XX culpavam os adoecidos pela própria condição, ampliando o preconceito em relação à população rural. Monteiro Lobato, por exemplo, descreveu o caboclo como um parasita da terra, atribuindo-lhe características de preguiça e ignorância em seu famoso artigo “Urupês” (1956), o que ajudou a consolidar um estigma cruel sobre o trabalhador rural. Esse estereótipo se espalhou rapidamente entre as elites racistas, perpetuando o preconceito em relação à vida no interior. A figura do Jeca Tatu passou a representar a população interiorana, reforçando o estereótipo de atraso e ignorância no sertão. Esse preconceito persistiu em Goiás, um território marginalizado e ignorado pelo poder central. As consequências dessa discriminação atravessam séculos e continuam influenciando o

imaginário popular, mostrando como a violência simbólica dos dominadores pode moldar a história.

Ao retornar a Goiás, Pedro Ludovico Teixeira (1973) encontrou uma região antiquada e atrasada em relação às outras capitais, faltando luz, estradas, automóveis e saneamento. O “Caiadismo” predominava, e as eleições eram marcadas por fraudes, com o apoio da polícia, o que alimentava a insatisfação popular. Após perder as eleições de 1930, Teixeira foi nomeado Interventor Federal e, ao longo de seus 15 anos de governo totalitário, se dedicou à construção de Goiânia, a nova capital, que simbolizava o progresso e a expansão do estado.

No campo educacional, destaca-se a família Bulhões, que defendia a estruturação de um ensino laico e positivista, com o objetivo de aproximar Goiás das tendências capitalistas e atender aos interesses individuais e econômicos. Em 1919, a Escola Normal foi reintegrada ao Lyceu de Goiás, guiada pelo pensamento científico e racional, para manter a ascensão da elite política (Canezin & Loureiro, 1994). As fagulhas do desejo de progresso se afirmam na fundação de Goiânia, em 1935, e na sua inauguração definitiva dois anos após, afim de asseverar a promessa de prosperidades espaços de enriquecimento cultural, do saber e toda formulação arquitetônica e educacional fizeram parte da expansão de Ludovico Teixeira (Fleury, 1985). Nesse sentido de modernidade e desenvolvimento, Antônio Bispo mais conhecido como Nego Bispo (2023) aponta o rompimento com a originalidade, a desconexão, o sacrifício da origem em detrimento de um dito desenvolver-se.

Assim como as grandes metrópoles contam com aterros sanitários, na lógica eugenista do Dr. Ludovico, para a ordem e o progresso goianiense, foi criado, distante da nova capital, um diferente tipo de aterro, mas não menos sanitário. A Colônia de Santa Marta era o destino infligido aqueles acometidos pela hanseníase, mas não apenas, também era o destino daqueles rotulados como incompatíveis com os parâmetros civis e urbanos de Goiânia.

Segundo Goffman (1988), o estigma atribui aos indivíduos doentes a responsabilidade por

sua condição, como se esta fosse uma marca indelével, uma espécie de destino. Essa visão estigmatizante, que associa doenças a características pessoais indesejáveis, levou à segregação e à privação de liberdade de muitos indivíduos. Por anos, pessoas com doenças mentais ou indesejadas pelo governo, foram confinadas em instituições psiquiátricas, privadas de seus direitos e estigmatizadas pela sociedade. Somente em 1968, com o fim dessa instituição, houve alguma mudança nesse cenário (Fernandes et al., 2019; Tavares et al., 2015)

Adauto Botelho se faz enquanto outro espaço institucional para conservar o sucesso da capital e manter o plano modernista evitando sujeitos que pudessem vir a significar um obstáculo para o Estado. Os diagnósticos ou justificativas para as internações eram tais como a homossexualidade, mulheres que não performavam ou não desempenhavam o papel de feminilidade e obrigações patriarcais impostas, sujeitos que fossem considerados errantes, imorais ou alienados, dentre outros “diagnósticos” que eram despejados nessas instituições (Barreto, 2018).

As instituições manicomiais se relacionam intimamente com dinâmicas de dominação, poder e controle social. Esses espaços instrumentalizam o sujeito e buscam controlá-los e “normaliza-los” segundo os moldes sociais, desconsiderando suas subjetividades e contextos sociais. O afastamento do sujeito da natureza produz a ausência da reflexão, logo, não se reflete o mundo, não se reflete a própria existência e se torna refém da manipulação, sendo privados de suas subjetividades produzindo exclusão e estigmatização (Adorno & Horkheimer, 1973).

O encarceramento populacional se engendra na urbanização goiana recorrentemente como uma alternativa para a manutenção social, apesar de falhar consecutivamente e além disso, piorar as relações entre o povo e o governo, essa metodologia continua paulatinamente sendo empregada de forma implícita sob o pretexto de casas de recuperação, o que atualmente, faz parte da luta antimanicomial travada por profissionais críticos de saúde mental.

Com o crescimento populacional, aumentava também a demanda por educação. A

intelectualidade era vista como uma chave essencial para o progresso. Nesse cenário, a imprensa desempenhou um papel fundamental, com forte apelo propagandista, seduzindo a população com a ideia de uma Goiânia moderna e repleta de novas instituições culturais e educacionais, como escolas, museus, teatros e cursos (Pereira, 1997). A Psicologia começou a ganhar destaque, especialmente no que diz respeito à Psicologia infantil, dada a ligação entre os métodos pedagógicos e o comportamento das crianças, refletindo o desenvolvimento da Psicologia no contexto nacional.

Contornos da Educação Goianiense

Para que haja Psicologia, é necessário que antes tenha ocorrido uma formação em Psicologia. Essa, por sua vez, é precedida pela formação escolar, a qual sucede as primeiras experiências sociais do sujeito. Ao ler autores da Escola de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer (1985), entendo que a cultura, sob a ótica desses pensadores, por vezes assume um conceito de produção cultural esvaziada de sentido. Isso se dá como produto da indústria cultural, que, por sua vez, é fruto de uma sociedade capitalista ideológica. Esse sistema de consumo visa controlar os indivíduos, especialmente por meio dos veículos de comunicação, manipulando e moldando hábitos, comportamentos, costumes e estéticas, de acordo com os interesses da elite.

Ao me aprofundar no estudo da Psicologia no contexto educacional, percebo como essa ciência, principalmente no passado, esteve associada a práticas de controle e punição de crianças, e no contexto goiano, alinhadas a uma lógica coronelista, patriarcal e institucional.

A noção de formação presente nos escritos de Adorno e Horkheimer, ultrapassa o conceito de educação restrito à escola. Para eles a formação é um espaço crítico, que reelabora práticas e contextos de maneira autônoma e democrática. Assim, a formação é crucial para combater a dominação e domesticação, sendo um caminho para desenvolver uma cultura emancipatória e

livre de violência, onde o indivíduo é capaz de se adaptar plenamente ao mundo ao seu redor (Correia, 2016; Menezes, 2009; Pucci, 2012).

A semiformação, por outro lado, se aproveita dos interesses mercadológicos e político-econômicos dominadores, negando o saber formal e crítico. Conforme Adorno (1996), ela não é uma versão precária da formação, mas sim sua antítese. Promove o conformismo, é esvaziada de crítica, e o sujeito que é vítima desse sistema se torna desconectado, passivo, orgulhoso de exercer múltiplas funções, mesmo que sobrecarregado. Esse sujeito se assegura no desejo fetichista por bens materiais, mesmo que isso o destrua, sob uma consciência alienada. O semiculto nesse cenário, é capaz de concordar com a cultura, mesmo que esteja excluído dela, alimentando a ilusão de pertencimento por meio de uma cultura paralela.

Ao olhar para o contexto de Goiás, observo que a educação, ainda recente, passou a ser percebida como importante no projeto cultural, fruto da fundação de Goiânia. Esse projeto, impulsionado pelo modernismo capitalista, contou com forte apoio midiático para divulgar os benefícios da urbanização e atrair moradores. A educação e a cultura tornaram-se parte central dessa transformação de um espaço que era visto como rural e “atrasado” e, que passava a ser a grande promessa revolucionária. Porém, esses incentivos educacionais e culturais serviam mais para atrair pessoas do que de fato serem inclusivas e críticas.

As instituições de ensino em Goiás, entretanto, nunca foram acessíveis de forma igualitária. O nível de dificuldade no percurso até a diplomação é definido por fatores como cor, gênero, classe social, região de moradia, família de origem e alinhamento político, entre outros marcadores que criam maiores ou menores obstáculos nessa trajetória. As relações educacionais em Goiânia refletem o legado colonial, patriarcal, racista e elitista que caracteriza a educação no Brasil.

O acesso ao saber permaneceu reservado à elite, em consonância com as lógicas de dominação hierárquicas. Essa exclusão se manifesta em diversos níveis: de Bartolomeu Bueno

em 1722 a Ronaldo Caiado em 2024, Goiás jamais foi governado por uma mulher; do mesmo modo, em seus 90 anos de existência, a prefeitura de Goiânia nunca foi chefiada por uma prefeita — evidências contundentes de uma estrutura social marcada pelo machismo e pelo patriarcado.

O Colégio Sant'Anna, fundado na Cidade de Goiás em 1889, representa um marco do início da educação formal para mulheres no estado. Regido por Irmãs Dominicanas, o colégio era destinado à instrução de meninas e crianças, tanto da cidade quanto do interior, atendendo às camadas carentes e ricas da sociedade. Em 1915, a Escola Normal passou a integrar o currículo do colégio, abrindo caminho para a formação de professoras. Embora essa formação tivesse um viés de domesticação das mulheres para a vida familiar cristã, também representava uma oportunidade para que elas escapassem do ambiente doméstico e da submissão absoluta aos homens (Camargo, 2014; Canesin & Loureiro, 1994; Dourado, 2010; Valle, 1989).

No artigo *“Meninas pra lá, meninos pra cá: a experiência de escolarização na Província de Goiás”*, Muniz e Sant'Anna (2012) elucidam as práticas disciplinares voltadas para a obediência e submissão social. A educação nessa época tinha como objetivo formar sujeitos úteis e mansos para a sociedade e o trabalho. A educação física, ou *“gymnastica”*, assumia um caráter militarista e higienista, com a finalidade de melhorar os hábitos e a raça da população. Meninas eram treinadas para manter o corpo apto aos afazeres domésticos, enquanto os meninos recebiam treinamento militar, formando soldados ao serviço do Estado (Dias, 2014; Silva, 2011; Soares et al., 2009).

Essa formação disciplinar e patriarcal remete o questionamento de Adorno (1995, p. 139): “Formação — para quê?” ou “Educação — para quê?”. A concepção educacional em Goiás não se limita ao contexto colonizador e exploratório, mas também se alicerça em uma lógica autoritária, oligárquica, higienista e carcerária que permeia também o processo formativo. Nesse cenário, Gomes (2020, p. 4-5) complementa:

[...] algumas características marcantes da cultura brasileira, das quais: o espírito aventureiro, a cordialidade, o elitismo, o dualismo, o personalismo, o patrimonialismo, o familismo, o clientelismo, o coronelismo, o autoritarismo, o escravismo, o racismo, entre outras. A ênfase na formação de uma elite dirigente que ignora, na maioria das vezes, o sentido ético-político da sociedade, só faz acentuar no Brasil, as profundas marcas das desigualdades sociais e raciais, que sempre foram parte de sua história, desde a ‘descoberta’ em 1500, até hoje.

O conformismo, apontado por Benjamin (1940) como uma das causas do colapso sociopolítico, é um dos elementos centrais no processo que a barbárie se disfarça de tradição, sendo apresentada como um meio necessário para uma suposta “evolução”. Assim, a história deve ir além de relatar o passado, mas deve se comprometer com a verdade dos acontecimentos sem se disfarçar nos discursos heroicos sobre o inimigo que “vence”. Conformer-se com esse contexto é abrir espaço para sua continuidade.

No sentido da autorreflexão, Adorno e Horkheimer (1985) advertem que o crescimento totalitarista não ocorre no acaso, mas na mingua da crítica que se acomoda no progresso e deixa a liberdade ser pouco a pouco minada, em um mundo administrado por um sistema de produção capitalista repleto de centelhas autoritárias disfarçadas de evolução e melhoria. Isso me faz pensar na urgência de manter uma postura crítica contínua, especialmente diante de um sistema que busca naturalizar práticas de dominação.

Nesse contexto, como destaca Dourado (2010), as políticas educacionais em Goiás no período eram, muitas vezes, voltadas para a manutenção das elites, negligenciando a necessidade de um ensino mais inclusivo e democrático. A criação de instituições de ensino, como o Lyceu de Goiânia e a Escola Normal, teve um papel importante na formação de uma elite intelectual e política, mas falhou em proporcionar oportunidades iguais para a população em geral.

O conceito de indivíduo na interseção entre a psicanálise e a Teoria Crítica, revela-se complexo e multifacetado. Para os frankfurtianos, o indivíduo é simultaneamente sujeito e objeto, moldado pelas forças sociais e culturais. Essa perspectiva, que tem suas raízes nas ideias de Freud sobre a subjetividade, permite compreender como as experiências individuais são marcadas pelas origens violentas e totalitárias da sociedade. A consequência dessa dinâmica é a repetição de padrões de interação doentios nas relações sociais (Adorno & Horkheimer, 1985; Dunker, 2015; Gomide, 2007, 2011; Jay, 2008; Resende, 2007).

As construções psicanalíticas também eram estudadas por Marcuse, que apreende dentre muitos conceitos a cultura. Trabalhada por Freud em textos que destrinchava questões da civilização e das relações sociais que se fundavam na repressão, seria a cultura aqui incrustada no inconsciente do indivíduo onde ocorrem e irrompem as dinâmicas psíquicas. Marcuse (1998, p. 154) debate a partir de seus estudos:

[...]como um processo de humanização (*Harmonisierung*) caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria.

Seria a cultura uma dimensão superior à civilização, possível apenas com a autonomia e a realização humana de forma democrática e produto de uma civilização que compreende contradições e possibilita transformação. Nesse sentido, a cultura deveria existir desde que fosse administrada pelo poder, destituindo-a de quaisquer traços críticos.

As escolas, inspiradas nos princípios positivistas e católicos, estavam mais preocupadas em formar um corpo docente que pudesse educar as futuras gerações de forma alinhada aos valores conservadores da época, do que em promover uma educação crítica e inclusiva. A estrutura educacional desse período servia mais como um instrumento de domesticação das

massas do que como um espaço de emancipação e desenvolvimento humano (Canezin & Lourreiro, 1994).

Mesmo com a expansão da capital e o aumento da demanda por uma educação de qualidade, o acesso ao ensino formal continuou sendo desigual. A urbanização trouxe consigo a necessidade de formar novos profissionais, mas o ensino público permaneceu insuficiente para atender às demandas da crescente população. Muniz e Sant'Anna (2012) ressaltam que, ao longo das décadas de 1930 e 1940, as escolas públicas eram escassas, mal equipadas e com currículos voltados à manutenção da ordem social, com forte influência militar e disciplinar, o que limitava o desenvolvimento de uma educação crítica e libertadora.

O ensino, especialmente para mulheres e pessoas de baixa renda estava pautado por um projeto de domesticação e não de emancipação. A crítica de Adorno (1995) sobre a educação como mecanismo de dominação, ao invés de emancipação, é pertinente nesse contexto, uma vez que a estrutura educacional goianiense desde o início, serviu aos interesses da elite, mantendo a população mais vulnerável à margem de um processo educacional que poderia ser verdadeiramente transformador.

Uma crítica relevante à educação goianiense a partir de 1950, é a forte influência de políticas centralizadoras e autoritárias que marcaram o regime militar instaurado em 1964. Nesse período, a educação foi usada como ferramenta de controle ideológico, com ênfase em valores morais e cívicos que reprimiam a crítica e o pensamento emancipatório. O currículo escolar focava no controle social e na promoção de uma visão limitada e conservadora. Além disso, a repressão à liberdade acadêmica e ao pensamento crítico impediu que as escolas e universidades se tornassem espaços de transformação social e questionamento político (Saviani, 2008).

O currículo escolar foi moldado para servir ao Estado, com ênfase em matérias como Educação Moral e Cívica, Organização Social, enquanto disciplinas que fomentavam a reflexão

social foram marginalizadas. Esse controle resultou em uma educação conformista e tecnicista, voltada principalmente para o preparo de mão-de-obra técnica, em detrimento da formação cidadã e democrática (Lima, 2012).

Apesar do discurso modernizador e da expansão do sistema educacional, especialmente no setor técnico, as políticas educacionais implantadas na ditadura aprofundaram as desigualdades sociais em Goiânia. As reformas educacionais, como a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que instituiu a profissionalização no ensino de segundo grau, contribuíram para uma segmentação social na educação, onde os alunos das classes populares eram direcionados para cursos técnicos, limitando seu acesso ao ensino superior e à possibilidade de ascensão social. Esse processo, ao invés de democratizar o acesso à educação, reforçou as hierarquias sociais e a exclusão de grandes parcelas da população (Cunha, 1997).

Com o fim da ditadura militar, em 1985, a educação em Goiânia passou por um processo de reestruturação alinhado às transformações políticas e sociais do país. A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços teóricos importantes, como a garantia de educação pública e gratuita para todos e o fortalecimento da gestão democrática nas escolas. Contudo, apesar dessas iniciativas, a precariedade estrutural nas escolas públicas persistia com falta de infraestrutura adequada, de materiais didáticos e a desvalorização dos professores, refletindo o abismo entre a teoria das reformas educacionais e a prática (Oliveira, 2010).

O processo de descentralização do ensino, que visava dar maior autonomia às escolas, foi muitas vezes acompanhado de uma transferência de responsabilidades sem o devido suporte financeiro, o que resultou em uma perpetuação das desigualdades educacionais (Dourado, 2007). Assim, mesmo com a redemocratização, as políticas públicas educacionais não foram suficientes para resolver as contradições históricas que atravessam o sistema educacional em Goiânia.

Diante desse cenário, saliento a importância de pensar sobre os sujeitos não brancos que

resistem e existem nas dinâmicas educacionais brasileiras e principalmente goianas. É preciso repensar a formação desde os anos iniciais até a formação profissional de psicólogas e psicólogos, a fim de identificar e desconstruir as lacunas e práticas conservadoras que limitam e controlam o pensamento crítico.

Breves Reflexões Entre o Ensino Médio e o Ensino Superior Goiano

Assim como as questões educacionais explanadas anteriormente, o ensino superior em Goiânia também não seguiu um caminho diferente. Ainda em sua gênese, as instituições foram atravessadas pelo regime autoritário militar, embora este pouco se diferenciasse do regime coronelista que já imperava com a dominância dos coronéis, fazendeiros e políticos poderosos da época.

Segundo Faoro (2001), os coronéis atuavam dentro de um sistema que baseado na troca de favores, no qual o controle social e político resultava em privilégios educacionais. Na prática, isso significava que o acesso à educação muitas vezes estava condicionado à lealdade política e aos interesses dos poderosos locais, resultando em uma formação que beneficiava apenas uma elite vinculada a esse sistema social, político e econômico.

A falta de autonomia institucional já era característica do sistema educacional da época. Os currículos eram constantemente alterados segundo as vontades dos senhores coronéis, que também interferiram nas administrações dessas instituições mantendo um viés conservador e elitista. Esses espaços reforçam o autoritarismo, simplifica as realidades sociais e educacionais e visa a disciplina por meio da punição podendo subjetividades, comportamentos e aprisionando intelectualmente os sujeitos que se tornam passivos diante das imposições (Lima et al., 2020).

A influência do coronelismo na educação em Goiânia se manifesta não apenas na estrutura e administração das instituições de ensino, mas também na construção da identidade cultural e

social da população. Com a imposição de um currículo que privilegiava a moral conservadora e os valores tradicionais, os alunos eram moldados para se tornarem cidadãos submissos e obedientes, aptos a perpetuar o status quo. A crítica e a contestação a essa realidade eram frequentemente silenciadas, criando um ambiente educacional que se tornava um reflexo das tensões sociais e políticas da época. Como aponta Silva (2017), esse processo não apenas limitou o acesso ao conhecimento, mas também comprometeu o desenvolvimento de uma consciência crítica necessária para a transformação social.

Ao refletir sobre a construção do ensino superior em Goiás, percebo que ele se desenvolveu sobre bases autoritárias e conservadoras, influenciado por relações de poder que persistem até hoje. Faoro (2001) destaca que essa estrutura educacional foi moldada por interesses políticos que favoreceram a elite local, dificultando o acesso de camadas mais populares à educação de qualidade. Isso me leva a questionar as consequências desse legado no cenário educacional atual, principalmente considerando que Goiás continua a expandir seu número de Colégios Militares, que já somam mais de 80 unidades. Esse crescimento é um indicativo de que a educação goiana ainda prioriza a disciplina em detrimento da emancipação, reforçando uma lógica de controle social e política.

Ao relembrar minha experiência em um Colégio Militar, entendo que a rigorosa disciplina me distanciou da minha subjetividade, resultando em uma educação que não promovia o pensamento crítico. Mendes (2015) destaca que as instituições de ensino que operam sob esse modelo tendem a valorizar a obediência e a conformidade, em vez de incentivar a reflexão e o debate. Essa experiência me fez compreender como, ao longo dos anos, a educação formal em Goiás se tornou um espaço onde as vozes da resistência e a diversidade de pensamento são silenciadas e desencorajadas desde os anos iniciais escolares até o ensino superior.

Ainda nesse contexto, ao ingressar na graduação em Psicologia, percebi o contraste entre a formação que recebi no Colégio Militar e o que era proposto na universidade. A ausência de

uma visão crítica na minha educação anterior tornou-se evidente quando me deparei com discussões sobre temas como racismo e segregação, que antes eram invisibilizados. Essa reflexão dialoga com o argumento de Carvalho (2019), que defende a necessidade de se repensar a educação, buscando uma abordagem mais inclusiva e crítica que considere as experiências vividas por todos os alunos.

É importante ressaltar que o legado de uma educação autoritária e conservadora ainda se manifesta nas práticas pedagógicas e nas relações sociais dentro das instituições de ensino em Goiás. Como aponta Soares (2020), a continuidade de modelos educacionais que privilegiam a hierarquia e o controle pode limitar o potencial emancipatório da educação, perpetuando desigualdades e silenciando vozes críticas. Essa situação me leva a crer que é fundamental questionar as estruturas educacionais existentes e lutar por um ensino que valorize a diversidade, a liberdade e a emancipação, permitindo que novas gerações construam uma sociedade mais justa e igualitária.

Ingressar no ensino superior, após minha experiência no ensino médio, revelou-se um desafio complexo. No ambiente universitário, encontrei uma diversidade de estudantes provenientes de diferentes instituições, todos em busca de uma formação comum. Esse contato expôs de maneira clara as disparidades nos níveis de formação entre os alunos, refletindo as variadas perspectivas e contextos que cada um trouxe consigo. À medida que avançávamos nas disciplinas, as dificuldades e potencialidades inerentes a cada trajetória educacional se tornaram ainda mais evidentes.

Ao adentrar no ensino superior, o sujeito traz consigo todo o conteúdo formativo construído durante os anos escolares. É nessas novas salas e corredores que o processo formativo deveria possibilitar a desconstrução e a construção de saberes de maneira concreta e simples, abordando os problemas e dores que o cercam. É nesse espaço que, por meio da relação, do diálogo e da crítica, a educação poderia discutir o contexto em que se está inserido,

tanto como indivíduo quanto como parte de uma comunidade. Assim, seria possível alcançar a transformação, como ressalta Paulo Freire (1959), que enfatiza a importância do diálogo na educação.

Esse processo formativo não deveria ocorrer apenas em espaços educativos formais, mas atravessar toda a sociedade. Para Freire (1996), a educação é um ato de libertação e conscientização, devendo refletir sobre as realidades sociais e políticas em que estamos inseridos. Acredito que, ao abordar esses temas de forma crítica, podemos contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo e transformador, permitindo que todos os indivíduos tenham voz e vez na construção de seu saber e na luta por um mundo mais justo.

Ao refletir sobre qualquer processo formativo-educacional, percebo a necessidade de desvelar as raízes históricas que o sustentam. Nossa educação, construída sobre os alicerces da colonização e do apagamento cultural, reflete uma civilização forjada pela violência e pela exploração. Para compreender a educação goianiense, é fundamental analisar o papel da Igreja, dos políticos e das elites na colonização e como seus princípios se infiltraram em nossas instituições educacionais. Ao desvendar esse contexto histórico, político, cultural e econômico, podemos identificar as raízes das desigualdades e exclusões presentes em nosso sistema educacional e assim, sair do conformismo mobilizando a mudança.

O ensino superior em Goiás teve início com a Academia de Direito, em 1898, mas foi fechada em 1909 por disputas políticas. Essas primeiras instituições atendiam aos interesses da oligarquia, voltadas à formação de juristas e políticos para manter o poder coronelista da época, formada por nomes importantes como Bulhões e Caiado em seu quadro de alunos. A partir da década de 1930, com o Plano Cohen, o ensino superior ganhou mais destaque, e a Faculdade de Direito foi transferida para a recém-fundada capital. Em seguida, foram criadas outras faculdades, como a Escola de Enfermagem, a Faculdade de Farmácia e Odontologia e a Faculdade de Medicina.

Na década de 1950, surgem quatro universidades, sendo uma pública e três privadas ligadas a Igreja Católica, mas a relação entre Estado e Igreja, contudo, era conflituosa, especialmente diante da proposta de ensino gratuito e laico das universidades públicas. A Igreja Católica, por sua vez, buscava expandir sua influência na educação, o que gerava conflitos e debates sobre o papel do Estado e da religião na educação superior mobilizando fortes moções do corpo clérigo contra a criação da Universidade Federal de Goiás (Baldino, 1991).

A criação da Universidade Católica de Goiás (UCG), em meio a um forte movimento estudantil por uma universidade pública, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 1959, sob a reitoria do padre jesuíta Paulo de Tarso Nacca, o que gerou grande tensão e protestos que chegam a simular o enterro do Arcebispo da Arquidiocese em praça pública. Liderados por Colemar Natal e Silva, os estudantes conseguiram, apenas em 1960, a criação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Enquanto a UCG mantinha-se alinhada aos valores da Igreja, a UFG defendia um ensino público e laico, refletindo os embates ideológicos e políticos da época (Castro, 2017; Cassimiro, 2017).

Contudo, ingressar na universidade era apenas um dos obstáculos a serem enfrentados para a obtenção do diploma para populações pobres e marginalizadas. A expansão das instituições, o aumento de cursos e a expansão de vagas ainda era muito pouco para possibilitar o acesso de determinadas camadas sociais. Retomando a implementação de Goiânia, a ocupação e urbanização da cidade não se deu de forma igual para todos, impregnada pelos ideais sanitaristas e eugenistas a “cidade prometida” só era receptiva com aqueles que convinham com suas convicções.

No contexto geográfico do desenvolvimento populacional, a população pobre e operária foi mantida à margem da cidade. A formação de áreas periféricas ao redor de Goiânia exemplifica o contexto geopolítico de segregação urbana, que separava pobres e ricos (Germano, 2021). Aqui abro uma perspectiva própria, vinda de uma família pobre que residia

em Aparecida de Goiânia, região metropolitana de Goiânia e que por muitas décadas era apenas uma cidade dormitório da classe trabalhadora. Nesse contexto, grande parte das instituições de ensino estavam alocadas em Goiânia em que até mesmo no contexto estudantil era preciso se deslocar da margem para obter uma formação na Capital.

O acesso a recursos modernistas, como escolas e espaços de lazer, era limitado para trabalhadores que residiam longe de seus locais de trabalho, enfrentando horas de deslocamento. Essa lógica de “zonas dormitório”, que posteriormente evoluiu para cidades e bairros, funcionava como uma reclusão para os trabalhadores fora de seus horários de expediente, esvaziando o centro urbano, que, por sua vez, era enriquecido por diversas formas de cultura e lazer, mas destinado exclusivamente aos moradores da região.

Oliveira e Chaveiro (2010) ao abordar a “cidade-espetáculo”, analisam a imagem urbana promovida pelo Estado goiano: um lugar que simultaneamente era um espaço rústico e aproximado da natureza e da produção agrícola, também representava um paraíso neoliberal de harmonia entre o sertanejo e o homem de negócios, capazes de performar os dois papéis na indústria goianiense.

Entre a Loucura e Lucidez: Breves Contextos Históricos da Psicologia Goianiense

Confinada a um espaço psicologizante, pedagógico e tecnicista, a Psicologia direcionava seus esforços para os contextos infantis e escolares, atendendo, sobretudo, a uma elite privilegiada. Essa abordagem, por sua vez, perpetuava ideias higienistas e excludentes. A educação, impregnada de elementos sanitaristas e higienistas, desempenhava um papel paradoxal: ao mesmo tempo em que buscava a modernização, conservava práticas tradicionais e visava à máxima eficiência dos indivíduos nos trabalhos rurais, impulsionando o desenvolvimento econômico através do ruralismo pedagógico (Prado, 1995).

Em 1960, já havia mobilizações significativas em todo o país em prol da independência da

Psicologia e de seu reconhecimento como ciência e profissão, processo que se concretizou em 1962. No entanto, em Goiás, os currículos da Psicologia ainda se mantinham inalterados. A escassez de professores qualificados e o descaso pela formação no estado resultaram em convites a profissionais de outros estados para ministrar aulas, com foco restrito em testes psicológicos e conteúdos limitados (Rodrigues, 2010).

O primeiro curso de Psicologia em Goiás foi criado apenas em 1973 na UCG, em Goiânia, 11 anos após a regulamentação da formação e prática da profissão, e durante o período ditatorial no Brasil. Desde o início, o curso seguia os moldes ideológicos e precários estabelecidos nacionalmente, destacando-se pelo caráter de neutralidade, afastamento dos acontecimentos políticos e pela influência dos pensamentos católicos. Ademais, a formação era marcada pela superficialidade do saber e pelo preconceito associado à Psicologia, frequentemente vista através da lente da loucura e do problema (Campos, 2014).

O Conselho Regional de Psicologia de Goiás, assim como dos demais conselhos estaduais, tiveram sua criação em um contexto histórico marcado pela ditadura militar. A Lei nº 5.766/71 (Brasil, 1971), que instituiu os Conselhos de Psicologia, foi promulgada em um período de intensa repressão e controle social. Embora a criação desses conselhos tenha sido um avanço para a profissionalização da Psicologia, é preciso analisar criticamente como essas instituições operavam sob o regime militar. Conforme apontam Hur (2012), as associações profissionais incluindo os conselhos de Psicologia, inicialmente se alinharam com o regime, buscando legitimidade e evitando conflitos. Essa postura, no entanto, não impediu que a Psicologia fosse instrumentalizada para fins de controle social, como ocorreu com a utilização de testes psicológicos em processos seletivos e na identificação de dissidentes políticos.

O regime militar também impôs restrições à atuação dos conselhos, limitando sua capacidade de defender os direitos de psicólogas e psicólogos e da população. Além disso, a própria formação dos profissionais na época era marcada por uma visão positivista e técnica

da Psicologia, o que dificultava a problematização das questões sociais e políticas. Como argumentam Bock, Furtado e Teixeira (1992), a Psicologia brasileira durante a ditadura, contribuiu para a manutenção do status quo reforçando valores conservadores e individualistas.

Essa formação tecnicista e fragilizada aproximou a Psicologia em Goiás daquela desenvolvida em outras capitais, mas com um desenvolvimento consideravelmente mais tardio. O crescimento expressivo de instituições de ensino superior privadas colaborou para a inserção do curso em ambientes que eram distantes do acesso popular, perpetuando um perfil específico de alunos e, conseqüentemente, de profissionais formados. Somente em 2006, com a criação do curso na UFG, em Goiânia, e em outras unidades federais no interior do estado, foi possível o acesso público e gratuito à formação em Psicologia.

À medida que se avança na desconstrução dos saberes psicológicos e na construção de uma Psicologia Crítica voltada à população, estudantes e profissionais passam a reivindicar novas perspectivas, tanto no processo formativo quanto na prática profissional.

Os movimentos estudantis, enquanto espaços de resistência, protesto e defesa de direitos, continuaram a questionar e confrontar as lacunas dessa ciência e, especialmente, das instituições. A universidade, enquanto espaço de saber nem sempre promoveu um ensino libertador e crítico. Nesse sentido, Resende (2005, p. 66) destaca:

Vale ressaltar a importância da defesa das universidades pública e da reivindicação de mais apoio tanto da sociedade como dos governos. No entanto, é necessário analisar a realidade destas instituições levando em conta suas limitações e dificuldades, sem paixões, com o objetivo de combater suas deficiências, sejam elas de origens interna ou externa.

A lacuna epistemológica, técnica e prática na Psicologia tornou-se cada vez mais visível e transgressora ao longo do tempo. A UFG foi pioneira na política de cotas, ao estabelecer, em 2008, o Programa UFGInclui — política anterior à promulgação da Lei de Cotas — com o

objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior. Embora a proposta visasse a inserção de populações negras, quilombolas, indígenas, oriundas de escolas públicas e pessoas com deficiência no ensino superior, a iniciativa carecia de políticas efetivas de assistência e permanência, já que as disparidades econômicas, formativas e sociais eram barreiras significativas, resultando no abandono de cursos (UFG, 2008).

Outro indicativo da segregação socioespacial no campo da formação em Psicologia em Goiás é a localização da Faculdade de Educação, onde o curso é ofertado. Situada no eixo central de Goiânia, essa geografia acadêmica simboliza a distância entre aqueles que têm acesso e aqueles que residem na margem.

Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi instituída a reserva de 50% das matrículas por curso e turno em instituições federais de educação superior e técnica, destinando-se a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência (Brasil, 2012). Essa legislação representou um avanço na recuperação de direitos e espaços para uma parte significativa da população que anteriormente havia sido afastada e excluída em âmbito nacional.

Em meio a múltiplas camadas de violência, segregação e apagamento, a Psicologia goianiense começou a adquirir novas cores e contornos com a expansão da política de cotas, que facilitou o acesso ao espaço formativo. Segundo dados do Inep, em 2011, 85,20% dos ingressantes em Psicologia estavam em instituições privadas, predominantemente frequentadas por mulheres brancas. Esse ano de 2011 registrou a entrada de 1.237 alunos, enquanto, em 2013, após a implementação das cotas, o número saltou para 2.284. Apesar da maioria ainda estar nas instituições privadas, a predominância feminina se manteve, assim como a cor-raça, com um aumento significativo de 11,6% da população preta/parda/indígena em 2011 para

24,6% em 2012. O número de alunos com deficiência também cresceu, passando de oito para 14 alunos (Brasil-Inep, 2011, 2012, 2013).

A presença de pessoas de diferentes camadas sociais, cores e raças nas salas de Psicologia promoveu o encontro entre uma ciência ainda arraigada de seus saberes eurocêntricos, embranquecidos e individualistas com os sujeitos estruturalmente e constantemente vitimados desse saber tão distante do Brasil e do goianiense. Cabe a esse espaço a missão crítica de se reconstruir buscando a promoção de uma outra Psicologia que abarque as demandas e especificidades da população (Alves & Amaral, 2018, p. 119-120):

A academia necessita nutrir-se de aportes teóricos que tratem do racismo colonial não como fenômeno, mas como uma episteme intrínseca ao projeto da modernidade e que produziu o genocídio e o epistemicídio de povos de África e das Américas. A discussão sobre o racismo requer, sobretudo, referenciais teóricos-epistemológicos que possam provocar tensionamentos, fissuras, aberturas na matriz colonial que constitui o conhecimento acadêmico de nossas universidades ocidentalizadas. Temos como desafio encontrar possibilidades para (re)existir e forjar novos corpos políticos do conhecimento.

A urgência de se estabelecer referenciais teóricos e práticos é iminente, sobretudo diante do sofrimento psíquico e a conjuntura mental dos povos que sustentaram a construção do Brasil necessitam de cuidado. Apesar de serem alvo das violências perpetradas pelos colonizadores, coronéis e pelo Estado, é o povo negro que continua a arregaçar as mangas para tecer, linha a linha e luta após luta, um espaço digno que abrigue toda a nossa história e a ausência dela, dispondo de técnicas e conhecimentos suficientes para uma formação e profissão de qualidade.

Rodrigues (2010) ressalta que a escassez de docentes qualificados e a ausência de um currículo que reflita a diversidade cultural do Brasil impactam negativamente na formação dos futuros profissionais. Nesse sentido, torna-se crucial que as instituições educacionais reavaliem

seus currículos para incluir discussões sobre as temáticas raciais e suas implicações na saúde mental.

Nos últimos anos, a atuação de psicólogas e psicólogos em Goiânia tem se diversificado, com um aumento na busca por práticas que integrem a Psicologia comunitária e crítica. Iniciativas que promovem o bem-estar mental nas comunidades negras e periféricas têm ganhado destaque, com profissionais atuando em projetos sociais que visam a redução do estigma e a promoção da saúde mental.

Paralelamente, os movimentos sociais têm desempenhado um papel vital na luta por direitos e reconhecimento. A atuação de grupos como o Movimento Negro e as organizações de direitos humanos em Goiás tem pressionado por uma Psicologia que não apenas compreenda, mas também desafie as estruturas de opressão. Esses movimentos têm promovido debates sobre a necessidade de um espaço acadêmico que reconheça e valorize as experiências das populações racialmente marginalizadas (Germano, 2021).

Atualmente, a Psicologia em Goiânia ainda se encontra em um momento de transição através de pequenos grupos que se mobilizam pela transformação social da área. A necessidade de reestruturar o ensino e a prática psicológica para que sejam verdadeiramente inclusivos e representativos das diversas identidades raciais e sociais do Brasil continua urgente. O caminho para uma Psicologia que se comprometa com a justiça social e racial depende da colaboração entre acadêmicos, profissionais da área e a comunidade. Portanto, ao olhar para o futuro, é imprescindível que a Psicologia em Goiânia se baseie em princípios de equidade e inclusão, buscando transformar não apenas a formação profissional, mas também a prática clínica e comunitária. É preciso olhar para o passado e a partir dele reestruturar esse futuro para que violências coloniais, ditatoriais e coronelistas não persistam.

Capítulo 3 – Entre a Teoria e a Prática: os Caminhos Metodológicos

A construção empírica desta dissertação fundamenta-se em uma abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo e exploratório, que considero apropriada para captar a profundidade das percepções e experiências dos participantes em relação à temática racial na formação e na prática profissional. A pesquisa pretende investigar de que forma a presença, ou a ausência, de discussões sobre temáticas raciais na formação em Psicologia influencia a atuação de psicólogas e psicólogos em Goiânia. Nesse sentido, Taquette e Borges (2021, p. 21) destacam que:

[...] o conhecimento é produzido entre o sujeito e o objeto de conhecimento e há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e o subjetivo dos indivíduos. Ele trabalha a construção não estruturada dos dados, sem hipóteses previamente definidas, e busca o significado da ação segundo a ótica dos sujeitos pesquisados. O material de campo na pesquisa qualitativa não é coletado e sim produzido na relação com o pesquisador.

Esta pesquisa, portanto, não se limita a quantificar dados, mas se dedica a compreender as motivações, atitudes e desafios que emergem da ausência ou presença de discussões sobre raça na formação acadêmica e prática profissional. O objetivo geral deste estudo foi investigar de que forma a abordagem (ou falta dela) das questões raciais durante a formação acadêmica influencia a atuação dos profissionais em Goiânia. Nesse contexto, formulei questões que visam compreender como esses profissionais percebem a importância das temáticas raciais em seu trabalho, explorando as implicações dessa formação.

Historicamente, o preconceito e a discriminação têm sido direcionados ao corpo negro, que é constantemente, contínuo e cruelmente violentado. Essa violência racista não se restringe a ações físicas, ela se infiltra na psique do indivíduo, promovendo uma auto-restrição do pensamento. Ao longo da minha trajetória como psicóloga, percebi, em conformidade com

Souza (1983), que o sujeito, ao ser confrontado por essa violência, pode se sentir incapaz de produzir, criar e até de experimentar o prazer do pensamento e o pensamento do prazer.

Assim, ao longo deste capítulo, buscarei descrever não apenas a metodologia utilizada, mas também o processo reflexivo que me levou a compreender e explorar a complexidade das relações raciais na formação e prática da Psicologia em Goiânia. Considero esse percurso essencial para delinear um futuro onde a Psicologia possa se reafirmar como uma ferramenta potente, inclusiva e justa.

Cada etapa da metodologia será apresentada com clareza, desde a escolha do método até a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a definição dos critérios de análise. Minha intenção é tornar visível o caminho percorrido para construir uma investigação sólida e consistente justificando cada decisão metodológica com base nos objetivos da pesquisa.

É Preciso Pesquisar para Pesquisar: As Bases para a Elaboração da Pesquisa

Nogueira (2017) aponta que “ser negro” é uma categoria inserida em um código social que se manifesta em um campo etno-semântico. O significado associado à "cor negra" não remete apenas a posições sociais inferiores, mas também a características biológicas consideradas aquém do valor atribuído aos brancos. Percebo que a suposta invisibilidade do racismo, que permeia as estruturas sociais, se torna mais perceptível à medida que construí esta dissertação.

Essa constatação nos oferece uma oportunidade de refletir sobre as condições adversas enfrentadas pelo sujeito negro no campo da Psicologia. A revisão da literatura constituiu-se como um pilar fundamental na elaboração do questionário que sustenta este estudo. A busca por um lócus teórico para compor esta pesquisa iniciou-se da análise de como a Psicologia, enquanto ciência, formação e prática, se estruturou paralelamente às questões raciais.

Ao longo de minha formação, estabeleci algumas reflexões de que a prática da Psicologia em Goiânia é permeada por relações raciais, desde a formação até a prática profissional. No

entanto, percebo que muitos profissionais carecem de subsídios teóricos e práticos suficientes para uma atuação que abarque a diversidade racial. O conteúdo ofertado nos cursos de graduação em Psicologia frequentemente contribui para a invisibilização dessas questões, o que resulta em psicólogas e psicólogos despreparados para atuar de maneira plural e inclusiva.

Para direcionar a construção do estudo em torno dessas reflexões, formulei a seguinte questão de pesquisa: de que maneira as temáticas raciais presentes ou não na formação em Psicologia influenciam a atuação dos profissionais em Goiânia a partir de suas próprias percepções? Além disso, como esses profissionais percebem sua prática no que diz respeito aos conteúdos raciais?

A partir dessas questões, estabeleci dois objetivos específicos: 1) Investigar aspectos da formação em Psicologia no Brasil, com foco em Goiânia, considerando as temáticas históricas, culturais e raciais que permeiam a atuação dos profissionais desde a formação; 2) Analisar como as questões raciais, abordadas ou não no processo formativo, influenciam a prática profissional na Psicologia a partir da percepção dos profissionais goianienses.

A princípio, havia apenas uma percepção intuitiva. Para compreender esse processo de forma mais sistemática, a análise e a descrição se tornaram o tronco que sustentaria as ramificações contextuais desta pesquisa. Não busco comprovar a veracidade de alguma questão em específico, mas sim abrir espaço para que as percepções dos profissionais possam emergir e, posteriormente, serem analisadas de forma analítica e crítica.

Desde o início do meu mestrado, a escolha da metodologia foi uma das etapas mais desafiadoras e, ao mesmo tempo, mais estimulantes. Compreender que a metodologia não se resume a um conjunto de técnicas, mas representa uma forma de interpretar e interagir com a realidade, me levou a questionar e reformular a construção dessa pesquisa diversas vezes.

Inicialmente optei por um levantamento da literatura que construí a partir dos seguintes descritores: Goiânia; Psicologia; Raça; Raciais. O recorte temporal definido para essa etapa

contemplou produções científicas publicadas entre 2019 e 2024, com o intuito de compreender o cenário mais recente da temática focal. O objetivo dessa revisão foi mapear produções científicas que abordassem diferentes temáticas raciais no campo da Psicologia, especificamente em Goiânia, a fim de perceber as principais abordagens, avanços e subtemáticas existentes.

As bases de dados eletrônicas utilizadas foram: Scielo, Periódico CAPES e PePSIC, utilizando os descritores já mencionados. Os critérios de seleção utilizados foram: (1) estudos que abordassem diretamente a Psicologia em Goiânia e seus entrelaçamentos com temáticas raciais; (2) publicação no período de 2019 a 2024; (3) estudos disponíveis em acesso gratuito, online e em língua portuguesa. A análise incluiu artigos, revistas, periódicos e outras produções científicas disponíveis nas plataformas consultadas.

No primeiro momento da revisão, identifiquei diversas produções que utilizam referenciais teóricos da Psicologia para analisar questões raciais em diversos campos das relações sociais e em outras profissões. Com isso, compreendi que a Psicologia tem sido majoritariamente utilizada como instrumento analítico de fenômenos raciais externos ao seu próprio campo, mas ainda avança de forma tímida quando se trata de refletir criticamente sobre sua formação e prática profissional. Essa constatação evidencia a necessidade de um olhar mais crítico sobre as interseções entre raça e Psicologia, reforçando a importância de integrar essas discussões desde a graduação.

A revisão revelou um crescente interesse acadêmico nas relações entre saúde mental e racismo estrutural, tanto no contexto goiano quanto nacional. Estudos recentes, como o de Domenico Uhng Hur (2019), destacam a importância de considerar as experiências raciais na prática psicológica, refletindo sobre como a discriminação racial impacta a saúde mental da população negra. Além disso, estudos evidenciam como o racismo estrutural se manifesta nas dinâmicas de atendimento em serviços públicos de saúde mental (Silva & Oliveira, 2022),

revelando que jovens negros enfrentam barreiras significativas tanto no acesso quanto na qualidade do atendimento.

Observei que os estudos exploram o impacto das dinâmicas raciais na saúde mental e na prática psicológica. Pesquisas recentes têm buscado compreender o papel da Psicologia em desnaturalizar o “mito da democracia racial” e incorporar práticas que valorizem a cultura e a identidade das populações negras e indígenas. Alguns estudos relevantes incluem análises da implementação de cotas raciais e a permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior. Os tópicos principais abordados nas pesquisas incluem: saúde mental e atendimento comunitário, Psicologia e direitos humanos, além do desenvolvimento infantil e adolescente.

As produções analisam o impacto do racismo na construção da identidade e na saúde mental, evidenciando que as experiências de discriminação racial afetam significativamente o bem-estar psicológico. Souza (2021), por exemplo, investigou o vínculo de jovens negros com Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em Goiânia, destacando como a marginalização social interfere na construção de confiança desses jovens com os serviços de saúde mental. Esses estudos ressaltam a urgência de capacitar profissionais da Psicologia para atuarem com sensibilidade e preparo diante das questões raciais, possibilitando intervenções que acolham e validem as experiências de racismo dos pacientes.

A literatura também sugere que a Psicologia brasileira está avançando no debate sobre práticas antirracistas, desenvolvendo teorias e práticas que desafiam estereótipos e estigmas raciais. Revisões como a de Ferreira (2023), discutem as desigualdades étnico-raciais no acesso e na qualidade dos serviços de saúde, defendendo que a Psicologia deve atuar como uma ciência transformadora, que reconheça e combata as opressões enfrentadas por grupos racializados.

Desafios e Estratégias de Pesquisa: As Construções Metodológicas

Neste estudo, ao utilizar o termo “temáticas raciais”, refiro-me a questões relacionadas às

dinâmicas de raça e etnia e suas confluências nas relações sociais, nas estruturas institucionais e na prática profissional, especificamente no contexto da formação e atuação em Psicologia. Esse termo abrange um conjunto de reflexões e análises sobre o racismo estrutural, a discriminação e as desigualdades, mas não se limita apenas nisso: inclui também culturas, saberes, tradições e cosmovisões de diferentes povos que historicamente enfrentaram a marginalização.

Com base nos objetivos anteriormente mencionados, essa etapa da pesquisa exigiu um refinamento na busca de: 1) Identificar como os profissionais de Psicologia compreendem e abordam questões raciais em suas práticas cotidianas; 2) Investigar de que maneira a formação acadêmica dos profissionais impacta suas percepções e práticas relacionadas a questões raciais; 3) Analisar as dificuldades e desafios relatados por psicólogas e psicólogos ao lidar com temáticas raciais em contextos diversos de atuação e formação.

Para iniciar a coleta de dados, elaborei um convite formal direcionado a psicólogas e psicólogos atuantes na cidade de Goiânia, apresentado no Apêndice A. Nesse convite, explico de forma clara e objetiva os objetivos da pesquisa, a importância da participação voluntária e anônima, o tempo estimado para o preenchimento do questionário, bem como o link de acesso ao formulário, disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*.

Além de apresentar a proposta da pesquisa, esse material também expressa o cuidado ético e institucional com os(as) participantes, informando que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás e que todos os dados seriam tratados com sigilo e confidencialidade. O convite foi amplamente divulgado pelas redes sociais e entre redes de contato profissional, com o intuito de alcançar profissionais de diferentes áreas de atuação da Psicologia em Goiânia.

A partir da questão norteadora para compreender a percepção de psicólogas e psicólogos sobre temáticas raciais em suas práticas, construí um questionário online (Apêndice B - Seção

3), aplicado digitalmente com o objetivo de ampliar o alcance e garantir acessibilidade. A aplicação virtual permitiu a participação de profissionais de diferentes regiões da cidade e com distintas realidades de atuação. O questionário foi composto por perguntas fechadas e abertas, permitindo uma abordagem quanti-qualitativa. As questões foram formuladas com o intuito de captar as experiências profissionais com o tema racial a partir de suas trajetórias formativas, práticas cotidianas e desafios no atendimento a diferentes grupos étnico-raciais.

Antes de iniciarem o preenchimento do questionário, as pessoas participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B - Seção 1 e 2), elaborado conforme as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. No termo, foram apresentadas todas as informações sobre os objetivos da pesquisa, os direitos dos(as) participantes, a garantia de sigilo e anonimato, e os canais de contato com a pesquisadora e com o Comitê de Ética em caso de dúvidas ou desconfortos. A participação foi autorizada mediante leitura e aceite do TCLE, com a opção de gerar ou solicitar uma cópia do termo.

Inicialmente, elaborei um rascunho com cerca de 50 perguntas, abrangendo diferentes aspectos das experiências formativas e práticas dos profissionais, e considerando a complexidade dos conteúdos abordados. Após discussões com colegas e professores durante meu mestrado, reduzi para 33 questões, priorizando clareza e objetividade, sempre alinhadas à temática pesquisada.

Optou-se por uma estrutura mista com questões de escolha única e perguntas discursivas, que permitiram aos respondentes elaborar reflexões mais aprofundadas sobre suas vivências. Esta estrutura mista foi essencial para obter dados variados e profundos, onde as perguntas fechadas facilitaram a obtenção de dados objetivos, e as perguntas abertas forneceram *insights* ricos e diversificados sobre as percepções e vivências dos participantes em relação a questões raciais. A divulgação do formulário ocorreu por meio de redes sociais e aplicativos de

mensagem, como grupos do WhatsApp e do Instagram, focados em Psicologia e com profissionais de Psicologia de Goiânia, garantindo maior alcance dentro dos critérios de inclusão.

Os critérios de inclusão para participação na pesquisa foram definidos para garantir que os dados coletados representassem as percepções de profissionais de Psicologia com experiência prática e contato direto com o público. Para isso, foram incluídos profissionais com formação acadêmica completa, devidamente registrados no Conselho Regional de Psicologia (CRP) e que atuassem no município de Goiânia. Além disso, buscou-se diversidade entre os participantes, incluindo profissionais de diferentes abordagens teóricas, áreas de atuação e contextos de prática, como atendimento clínico, Psicologia escolar, organizacional e social, visando capturar uma ampla variedade de perspectivas e experiências relacionadas às questões raciais. Foram excluídos os profissionais formados que atuem fora da Psicologia e/ou fora de Goiânia.

Para desenvolver as ferramentas utilizadas nesta pesquisa, precisei mergulhar profundamente no meu próprio processo formativo, revisitando experiências e trajetórias que moldaram minha atuação profissional. A Análise de Trajetória, escolhida como método inicial de formulação da pesquisa, permitiu estruturar e compreender essas vivências de maneira reflexiva e crítica, conforme argumenta Becker (1994, p. 108):

Mais importante ainda, o exemplo negativo responderá às análises cuidadosas, sugerindo a direção que a pesquisa deve tomar. A investigação de suas características revelará atributos que se diferenciam dos existentes naqueles exemplos que poderiam ser vistos como semelhantes, ou de processos em curso cujas etapas não foram completamente compreendidas se conhecermos o caso em algum detalhe, como um documento de história de vida nos permite conhecer, nossa pesquisa terá mais chances de ser bem-sucedida; é neste sentido que a história de vida é útil como pedra de toque

teórica.

Assim, revisitar minha memória sobre meu processo formativo e profissional tornou-se um trabalho essencial para resgatar percepções, medos, anseios, lacunas, possibilidades e inseguranças que acompanharam meus estudos literários e deram origem ao questionário. Na geração de dados, considerei com rigor os cuidados éticos e políticos, fundamentais sobretudo quando o próprio questionário pode influenciar os participantes, promovendo reflexões que vão além da mera resposta. A abordagem adotada reconhece os profissionais não como objetos da pesquisa, mas como sujeitos ativos, cuja voz é central no processo investigativo.

Nesse sentido, cada participante atua como coautor da pesquisa, trazendo à tona experiências, vivências e muitas vezes, sentimentos de silenciamento e denúncia, emergentes de uma história muitas vezes apagada ou negligenciada. Esse posicionamento ético implica ouvir com respeito e acolhimento, possibilitando que as respostas do questionário revelem não apenas dados, mas também as histórias e os sentidos que os profissionais atribuíram às questões raciais em suas trajetórias. O questionário, portanto, configura-se como uma ferramenta de escuta sensível e responsável, comprometida com a visibilização e o respeito à complexidade das experiências relatadas.

Reconheço que o tema pode gerar desconforto; por isso, o formato online e a garantia de anonimato visaram proporcionar um ambiente seguro para que os participantes refletissem sobre lacunas e desafios na sua formação e prática, favorecendo respostas mais honestas e espontâneas. Embora o risco de desconforto seja mínimo, reconheci que algumas questões poderiam evocar memórias ou opiniões sensíveis. Assim, foi garantido aos participantes o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem penalidade ou prejuízo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) assegurou que os participantes compreendessem os objetivos, procedimentos e possíveis desconfortos da pesquisa antes de participar. No documento, esclareci que a participação seria voluntária,

anônima e confidencial, e que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins científicos. Dessa forma, o TCLE garantiu a transparência e o respeito aos direitos dos participantes, em consonância com os princípios éticos da pesquisa científica. O projeto que originou esta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob o registro CAAE nº 73492823.0.0000.5083 (Anexo B).

A utilização de questionários online apresenta vantagens e limitações. Entre os benefícios, destacam-se a agilidade no processo de coleta, o alcance maior de participantes de diferentes localidades e diferentes áreas de trabalho, a facilidade da organização dos dados e a ausência de custos com impressão. Além disso, o anonimato do formato digital favorece maior liberdade de expressão, permitindo que os participantes respondam no momento e local de sua preferência. Por outro lado, há limitações como possíveis dificuldades de acesso devido à internet, participantes com dificuldades em lidar com tecnologias e maior propensão ao abandono da pesquisa (Faleiros et al., 2016).

A amostragem utilizada foi do tipo "bola de neve", em que cada participante é incentivado a indicar colegas, possibilitando a formação de uma cadeia de indicações que amplia o alcance e a diversidade da amostra, até que se atinja a saturação de dados (Vinuto, 2014). Para garantir a precisão da coleta, o questionário incluiu uma etapa inicial de seleção, na qual o participante confirma sua atuação profissional em Psicologia em Goiânia. As seções seguintes abordam aspectos sociodemográficos, formação acadêmica e prática profissional, por meio de perguntas objetivas e subjetivas.

Os Caminhos da Análise

A aplicação do questionário ocorreu entre dezembro de 2023 a janeiro de 2024. A escolha por esse período considerou o recesso letivo, o que poderia favorecer a disponibilidade dos

participantes, especialmente diante da extensão do instrumento, minimizando recusas ou abandonos da pesquisa.

As respostas coletadas foram analisadas e categorizadas de acordo com a temática e o conteúdo, agrupando-as conforme suas semelhanças. A sistematização das respostas baseou-se na interpretação dos discursos, considerando a origem dos enunciados, suas implicações frente à temática, a descrição e os sentimentos envolvidos (Bardin, 2011). É importante destacar que o processo de análise dos dados não se deu em uma única etapa, mas permeou todas as etapas da pesquisa, desde a elaboração do questionário, passando pela aplicação e adesão, até o retorno dos dados (Gomes, 2007).

As etapas de Análise de Conteúdo (AC) propostas por Bardin envolvem um processo sistemático que inicia com a pré-análise, onde se realiza a seleção dos documentos a serem analisados e a formulação de hipóteses. Em seguida, realiza-se a exploração do material, que consiste na codificação e categorização das informações, permitindo identificar os principais temas e sentidos emergentes. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados compreende a interpretação das categorias geradas, correlacionando-as às hipóteses e aos contextos teóricos, visando uma compreensão mais profunda. Esse método me possibilitou não apenas coletar, mas também interpretar as nuances dos discursos dos participantes, enriquecendo a análise com insights sobre suas experiências e percepções (Bardin, 2011).

Assim como montar um quebra-cabeça, é preciso esmiuçar o que foi coletado, espalhar as peças, visualizar as informações e, a partir de hipóteses de semelhança, agrupar cada resposta em conjuntos de significados. Posteriormente, impulsionada por novas hipóteses e semelhanças simbólicas que se conectavam, novos desenhos foram formados, permitindo preencher as categorias formais de análise. A sistematização dessas categorias temáticas permitiu compreender padrões nas respostas, familiarizando-se com os dados, codificando, elencando temas e revisando as temáticas, o que facilitou na elaboração de inferências e interpretações

(Clarke & Braun, 2013).

A AC foi complementada por um debate fundamentado na Teoria Crítica, enriquecida por autores que versam sobre temáticas raciais principalmente na Psicologia, que foram essenciais para entender os dados coletados, levando em consideração suas especificidades, além dos conceitos já discutidos por diversos autores sobre questões raciais, formação e prática profissional. Os dados qualitativos e quantitativos foram obtidos via Google Forms e salvos em tabela do Planilhas Google, onde procedeu a limpeza e tabulação dos dados.

Para a etapa de análise dos dados quantitativos, foi utilizada a análise descritiva, conduzida por meio do *software* JAMOVI⁷, uma plataforma gratuita, acessível e amplamente utilizada para análises estatísticas. A escolha do JAMOVI se deu por sua interface intuitiva e recursos robustos, facilitando o entendimento de padrões. O processo de análise buscou obter uma visão geral das características demográficas e das respostas fornecidas pelos participantes. Para garantir o anonimato, cada profissional foi identificado por um código alfanumérico composto pela sigla “Psi” seguida de um número, organizados aleatoriamente.

⁷ Jamovi Project (2022). Jamovi é um *software* de análise estatística que oferece uma interface amigável, projetado para facilitar a análise de dados. Disponível em <https://www.jamovi.org>.

R Core Team (2021). R é uma linguagem de programação e um ambiente para computação estatística, amplamente utilizado para análise de dados. Versão 4.1, disponível em <https://cran.r-project.org> (pacotes R obtidos do MRAN snapshot de 2022-01-01).

Capítulo 4 – Entre Saberes e Práticas: Psicólogas e Psicólogos Goianienses diante das Temáticas Raciais

As Formas da Psicologia: Uma Análise Descritiva dos Dados

Para a análise descritiva dos dados da pesquisa, iniciei analisando os participantes quanto à área de atuação e localização profissional, com o objetivo de enquadrar aqueles que atendiam aos critérios de participação. Dos 43 indivíduos que aceitaram participar, 37 são profissionais atuando na área. Destes, 33 compuseram a amostra final por atuarem profissionalmente em Goiânia, sendo que 28 atuam exclusivamente no município, enquanto cinco também atuam em cidades vizinhas.

A distribuição etária dos participantes indica que, entre os 33 profissionais, 8 pessoas têm entre 19 e 30 anos, 9 pessoas estão na faixa de 31 a 40 anos, e 13 pessoas têm entre 41 e 50 anos. Apenas 2 pessoas possuem entre 51 e 60 anos, e não houve participantes com mais de 61 anos. Um dos participantes não informou sua idade. Assim, o maior número dos participantes encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos, representando o grupo etário mais expressivo da amostra.

Quanto à origem geográfica, 16 dos 33 participantes são naturais de Goiânia, nove são do interior do estado de Goiás e oito são oriundos de outras regiões do Brasil, incluindo Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Bahia, Pará, São Paulo e o Distrito Federal.

Em relação à identidade de gênero, 24 pessoas dos participantes se identificaram como mulheres cisgênero e 9 pessoas se identificaram como homens cisgênero. Esses dados indicam que a Psicologia ainda é majoritariamente composta por psicólogas cisgênero, refletindo a percepção de que a profissão está associada ao cuidado e, portanto, é vista como “feminina”, um reflexo do machismo que permeia a sociedade. Além disso, essa exclusão ressoa com a crítica de Judith Butler (1990, p. 25) que afirma que “as identidades de gênero não são algo

que se pode ser, mas sim algo que se faz, e que, portanto, estão sempre em processo de formação e transformação”. Essa perspectiva evidencia que a ausência de representatividade de pessoas trans, travestis, intersexuais, fluidas e não binárias na pesquisa não é apenas uma falha de inclusão, mas também um reflexo das normas de gênero que limitam a visibilidade e o reconhecimento de identidades além do binário cisgênero principalmente na Psicologia.

Quanto à raça/cor, 14 profissionais se autodeclararam brancos, 12 pardos e 7 pretos. Essa distribuição racial é preocupante, pois evidencia a predominância de profissionais brancos na área, o que pode perpetuar uma falta de diversidade e representatividade na Psicologia. Essa homogeneidade racial pode influenciar as práticas e abordagens terapêuticas, limitando a compreensão e a sensibilidade em relação às experiências e realidades de populações não brancas.

Sobre a autodeclaração étnica, apenas um participante se identificou como indígena e três como quilombolas. A baixa representatividade desses grupos historicamente marginalizados é alarmante, pois indica a falta de inclusão efetiva na Psicologia. A ausência dessas vozes limita não apenas a diversidade de experiências e perspectivas no campo, mas também reforça a invisibilidade de questões específicas que esses grupos enfrentam.

Na sequência, apresento os dados sobre a trajetória formativa dos participantes no ensino fundamental, médio e superior, conforme indicam as tabelas 1, 2 e 3:

Tabela 1*Frequência dos Participantes por Tipo de Escolarização no Ensino Fundamental*

Ensino fundamental	Contagem
Somente em escola privada	7
Somente em escola pública	15
Metade em escola pública e metade em escola privada	2
Maior parte em escola pública	5
Maior parte em escola privada sem bolsa	1
Maior parte em escola privada com bolsa	1
Somente em escola privada com bolsa	2

Tabela 2*Frequência dos Participantes por Tipo de Escolarização no Ensino Médio*

Ensino médio	Contagem
Somente em escola pública	20
Somente em escola privada sem bolsa	8
Maior parte em escola pública	1
Somente em escola privada com bolsa	2
Metade em escola pública e metade em escola privada	1
Maior parte em escola privada com bolsa	1

Tabela 3*Frequência dos Participantes por Tipo de Instituição de Ensino Superior*

Ensino superior	Contagem
Em instituição privada com bolsa	17
Em instituição privada sem bolsa	11
Em instituição pública	5

Os dados apontam uma discrepância no acesso à educação pública desde o ensino básico até o superior: enquanto a maioria dos participantes cursou o ensino fundamental e médio em

escolas públicas, esse número se inverte drasticamente no ensino superior, com apenas cinco pessoas tendo se formado em instituições públicas. Esse contraste reflete uma limitação no acesso à universidade pública, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

Destaco a disparidade na distribuição de estudantes entre universidades públicas e privadas e a contradição no acesso à educação superior. Enquanto as universidades públicas, que são majoritariamente financiadas com recursos do Estado, são ocupadas, em sua maioria, por alunos vindos de famílias com maior poder aquisitivo, estudantes de classes populares se concentram em instituições privadas, muitas vezes de qualidade inferior. Esse cenário expõe a desigualdade de oportunidades, que privilegia determinados sujeitos que tiveram acesso a escolas, recursos, tempo e espaços de formação mais estruturados, que os preparam melhor para os vestibulares.

Apenas 4 participantes ingressaram por meio de políticas de cotas, e mesmo assim, em sua maioria, por cotas restritas a estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar bruta per capita de até 1,5 salário mínimo. Esse dado evidencia que as barreiras de acesso permanecem rígidas, tornando as universidades públicas menos acessíveis e, em certa medida, excluindo aqueles com menos recursos financeiros e oportunidades educacionais.

A ausência de diversidade racial no ensino superior e em particular, nos cursos de Psicologia, também é alarmante. Embora 30 participantes tenham mencionado ter tido colegas negros na graduação, 29 desses indicaram que esses colegas formavam uma minoria visível em suas turmas. A baixa representatividade negra entre os estudantes contrasta com os dados do Censo Demográfico de 2022 (Brasil, 2023), que indicam que 55% da população brasileira se autodeclara negra. Essa realidade levanta uma questão fundamental sobre a inclusão racial no campo acadêmico, especialmente nas áreas de humanidades, que têm a responsabilidade ética e social de acolher e refletir as diversidades.

Como observa Soares (2010), a exclusão histórica e contínua que atravessa todo processo

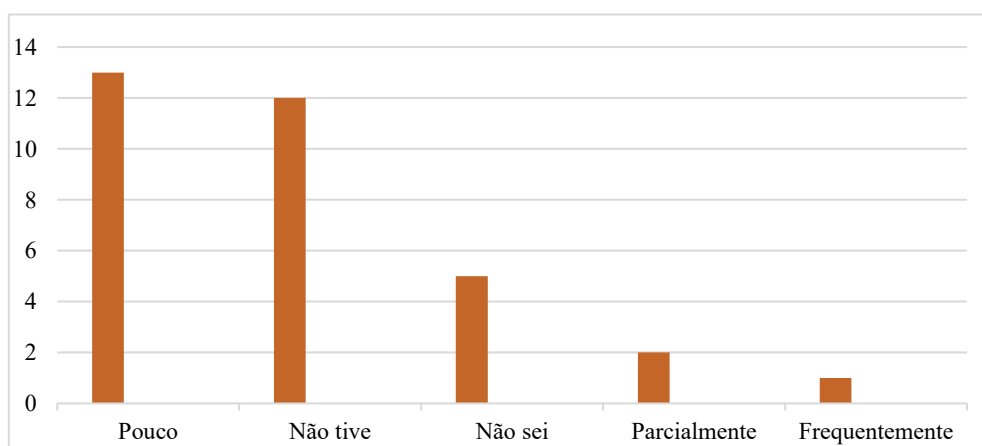
formativo de populações negras e pobres do oriundas do ensino público perpetua o elitismo no acesso às instituições públicas de ensino superior. A presença massiva de alunos advindos da elite econômica nesses espaços reforça a segregação socioeconômica e limita a diversidade na convivência com diferentes sujeitos. Nogueira (2011) aponta que, a desigualdade nessas instituições públicas reflete um projeto de Estado que, historicamente favoreceu as elites e negligenciou grande parte da população de baixa renda.

De forma complementar, as lacunas curriculares tornam-se ainda mais evidentes quando observado que 27 participantes afirmaram não ter cursado disciplinas obrigatórias que abordassem questões raciais, e apenas 3 relataram algum contato com temáticas raciais ao longo da graduação. Esse dado evidencia a necessidade de uma reforma curricular urgente, pois a ausência desses conteúdos de forma aprofundada e estruturada contribui para a formação de profissionais que perpetuam uma prática desvinculada das temáticas raciais, sociais e culturais do país.

Os dados sobre o contato dos participantes com autores negros durante a graduação revelam uma baixa representatividade racial no conteúdo acadêmico de Psicologia, como apresento na figura 1 a seguir:

Figura 1

Presença de Autores e Autoras Negros na Graduação



A omissão de conteúdos que contemplem a diversidade racial brasileira representa uma falha no compromisso com uma formação inclusiva e crítica, limitando a capacidade dos profissionais de atuarem de forma sensível e eficaz em um país marcado por profundas desigualdades raciais. Esse cenário reflete uma tendência de invisibilidade de produções teóricas e acadêmicas de autoras e autores negros nas universidades, algo que considero problemático, tendo em vista a necessidade de que psicólogos construam um arcabouço teórico diverso para uma prática verdadeiramente inclusiva.

É fundamental que a Psicologia, em seus diferentes âmbitos formativos, inclua repertórios, autores e correntes de pensamentos plurais, especialmente aqueles que tratam das culturas, tradições, histórias, desafios e técnicas voltadas para a população negra brasileira. Nesse sentido, o racismo epistêmico tem negligenciado sistematicamente os conhecimentos produzidos por outros povos. Para enfrenta-lo, é preciso se incomodar e não se conformar com a hegemonia eurocêntrica presente na formação de psicólogas e psicólogos.

Essa universidade ocidentalizada, ao não incorporar saberes produzidos pela comunidade negra, consente e naturaliza uma estrutura racista na formação profissional. Para isso, torna-se urgente decolonizar as universidades, reconhecendo essa lacuna epistêmica que se arrasta desde o período colonial. É necessário romper com o pensamento hegemônico eurocêntrico e embranquecido, e aproximar-se de literaturas plurais, que tratem das nuances formativas do Brasil, considerando sua população e o contexto histórico-social a qual está inserida desde a colonização (Grosfoguel, 2016).

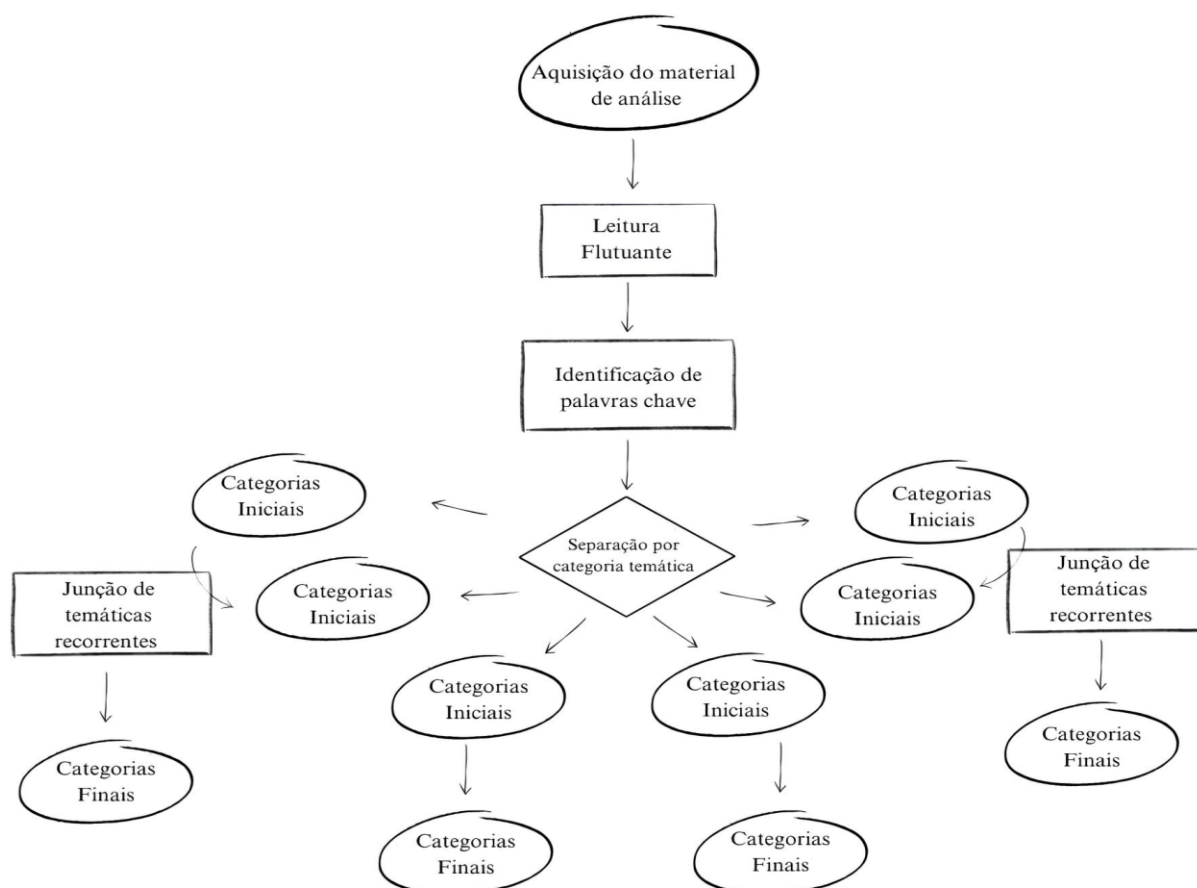
É essencial que as produções de intelectuais não brancos, que trazem perspectivas singulares sobre questões como identidade, subjetividade e opressões sociais, façam parte da formação de psicólogas e psicólogos. Sem esse contato, a Psicologia enquanto disciplina e prática, mantém uma visão eurocêntrica e limitada, negligenciando a pluralidade de experiências e saberes e que vão em consonância com os discursos dos participantes.

A Construção da Análise de Conteúdo a Partir de Bardin

Ao iniciar a etapa de análise, a leitura atenta dos conteúdos obtidos se mostrou fundamental para a elaboração das categorias. Baseada na AC, busquei identificar padrões, significados e temas recorrentes nas respostas dos participantes. Essa leitura cuidadosa me permitiu compreender as nuances presentes em cada relato, facilitando a organização sistemática dos dados e direcionando a construção das categorias temáticas, conforme apresento na figura 2:

Figura 2

Etapas da Análise de Conteúdo



Conforme avançava na leitura flutuante, fui desenvolvendo categorias iniciais mais amplas para cada resposta e identificando palavras-chave e apreender seus significados centrais. Esse processo contribuiu para uma melhor estruturação das ideias e me permitiu perceber pontos de convergência e semelhança entre as respostas, o que foi essencial para construir uma análise

mais coesa e detalhada. A partir dessas categorias iniciais, pude refinar o trabalho e definir quais temas eram mais recorrentes e como eles poderiam ser agrupados de maneira significativa (Bardin, 2011).

As unidades de registro foram elaboradas com base em trechos significativos dos conteúdos, sempre considerando o sentido atribuído pelos respondentes. Esse método de análise possibilitou captar tanto as ideias principais, sendo crucial para uma compreensão mais profunda dos temas abordados.

A AC resultou em quatro categorias temáticas principais: (1) “Currículo em Crise: A Insuficiência da Formação Acadêmica”, (2) “Vozes Negras na Academia: Avanços e Desafios nas Discussões sobre Racismo na Psicologia”, (3) “Conscientização Social: O Papel da Psicologia na Luta Contra as Múltiplas Expressões do Racismo” e (4) “Práticas Inclusivas: A Psicologia na Valorização das Experiências Raciais”. Cada categoria é discutida detalhadamente a seguir, com trechos das respostas que ilustram os principais achados, acompanhados de uma análise crítica e racializada de seus conteúdos.

Raça e Psicologia: Uma Análise de Conteúdo da Desigualdade na Formação e Prática Profissional

"Currículo em crise: a insuficiência da formação acadêmica"

Os dados obtidos revelaram uma ausência alarmante de conteúdos que abordem temáticas raciais na formação dos estudantes de Psicologia. Um indicativo claro desse cenário foi a quantidade de vezes que as palavras “não” e “nenhum(a)” apareceram como respostas diretas nas perguntas discursivas, totalizando 69 ocorrências. Esse número indica um grave déficit formativo frente às questões sobre a iniciativas dos alunos, a iniciativas da instituição, a forma como as temáticas raciais estavam inseridas na graduação, a relevância dessas temáticas, situações relacionadas a questões raciais na prática, a suficiência da formação para contextos

raciais e contribuições profissionais.

Ao analisar as respostas de caráter denunciativo, como a afirmação do participante Psi2 – “Raça, assim como outras categorias de análise, não estavam no hall de interesses de discussão da instituição” – fica evidente o desinteresse institucional em fomentar discussões sobre questões raciais. Essa ausência reflete, como Adorno e Horkheimer (1985) já argumentam, uma reprodução do status quo e da desigualdade em espaços que, em tese, deveriam promover um pensamento crítico e questionador. Ao negligenciar a questão racial, as instituições acabam não apenas ignorando a realidade social que envolve seus estudantes, mas também perpetuando estruturas de dominação que os autores criticavam como uma “razão instrumental”. Essa razão, em vez de questionar a opressão, age para preservar uma ordem social que marginaliza minorias.

As respostas também pontam para uma institucionalização da ausência do tema racial na formação. Ao negligenciar essas temáticas, as instituições estão perpetuando uma cultura de invisibilidade que desvaloriza a experiência de alunos e profissionais negros. É imprescindível considerar essas barreiras institucionais como parte do problema.

Outra característica adjacente está atrelada a quantidade de participantes que responderam “não sei”, “não lembro”, “não me recordo”, que apareceram diretamente em nove vezes, além de menções indiretas, como na fala do participante Psi10: “Não lembro, provavelmente isto não aconteceu”. Tais respostas sugerem falta de memória sobre o contato com temáticas de raça no processo formativo, isso pode ocorrer devido à falta de relevância do assunto na vivência do sujeito, passagem do tempo, falta de conhecimento ou compreensão em decorrência de uma formação que não abordou ou não abordou adequadamente o tema em questão.

Por vezes a presença dessas respostas podem refletir uma indiferença ou desinteresse, denotando a percepção de irrelevância das questões raciais ou, ainda, uma possível insegurança

em opinar ou expressar uma opinião. Nesse mesmo sentido, identifiquei respostas que apresentam contextos de negação ou amenização das questões raciais no ambiente de ensino, como ilustrado no trecho da resposta abaixo:

Psi19: “Durante a minha graduação este não foi um tema trabalhado e nem vivenciamos nenhuma situação que colocasse isso em questão. Na turma não havia nenhum desconforto gerado nos relacionamentos em função da raça de ninguém”.

A ausência de discussões e conteúdos que abordem temáticas raciais no processo formativo pode refletir drasticamente na postura e na percepção sobre as disparidades raciais incrustadas nas relações sociais, dessa forma, há um prejuízo na formação desses profissionais que deixam de perceber como as questões de raça impactam significativamente as vivências das pessoas principalmente, levando em consideração as formas implícitas e estruturais do racismo.

A afirmativa de que “não havia desconforto na turma” é um reflexo da normalização das hierarquias raciais e do privilégio branco, uma vez que o “não sentir” pode estar associado à ausência de experiências de opressão e discriminação ou à falta de letramento racial para identificá-las. Esse tipo de percepção pode estar ligado à ausência de diversidade racial nas salas de aula, produzindo uma falsa sensação de harmonia que, na prática, esconde desigualdades e reforça a ideia de que o racismo é um problema menor ou inexistente.

Essa omissão, portanto, não apenas priva o profissional de ferramentas essenciais, mas também legitima a continuidade dessas desigualdades, reforçando a invisibilidade das opressões cotidianas. A persistência dessa percepção pode ser observada em respostas como as a seguir sobre a importância da temática:

Psi15: “Respeito ao próximo. Se não estudei principalmente em Psicologia, para nós não temos essa diferenciação, nos consideramos iguais, nos dias de hoje que esse tema é mais questionado.”

PSI19: “Não me recordo de estar presente. Acredito que apenas sabíamos ou quando

uma ou outra matéria mencionava algo era no sentido da ética de todos sermos tratados e tratar aos outros com respeito independente da raça.”

O discurso de “respeito ao próximo” e de “igualdade” pode ocultar a complexidade das relações raciais, construindo uma ideia de igualdade plena que minimiza o impacto de vivências marcadas por discriminações estruturais. Quando se afirma que “não temos essa diferenciação”, ignora-se a existência de experiências sociais desiguais que atravessam os indivíduos, assumindo uma homogeneidade irreal que desconsidera a diversidade de vivências.

Bardin (2011) nos convida a olhar para o que está nas entrelinhas, para o não-dito e para os sentidos ocultos nas falas. Sob essa perspectiva, os discursos acima permitem reconhecer que o apelo ao “respeito” funciona como um mecanismo de silenciamento, abafando debates essenciais sobre os efeitos do racismo na vida cotidiana e na subjetividade das pessoas. Sem uma compreensão crítica dessas questões, profissionais da Psicologia correm o risco de reforçar e reproduzir estereótipos, além de negligenciar os sofrimentos psíquicos causados pelas vivências de discriminação, o que contribui para a naturalização das desigualdades de maneira indireta, mas não menos violenta.

A invisibilização das experiências raciais é fundamental para a manutenção da violência racista e estrutural enraizada em nossa sociedade. Ao naturalizar as desigualdades raciais e ignorar os efeitos do racismo, a formação em Psicologia perpetua a construção e manutenção de um conhecimento eurocêntrico e embranquecido, que silencia as vozes e as experiências de pessoas negras. Explorar e problematizar as dinâmicas raciais e suas nuances sociais constitui uma ferramenta indispensável para romper com esse silenciamento que invisibiliza corpos, histórias e culturas que fogem do padrão eugenista, confrontando diretamente a matriz colonial que fundamenta a ciência psicológica (Alves & Amaral, 2018).

Nesse sentido, ao desconsiderar a importância do contexto racial, os profissionais limitam-se a uma visão superficial da realidade, na qual o “respeito” é percebido como suficiente. Na

prática, contudo, esse tipo de postura revela-se insuficiente para transformar as condições sociais de desigualdade. Assim, Bardin (2011) nos incentiva a questionar as ideologias subjacentes a discursos aparentemente neutros e a refletir sobre como, ao ignorar as diferenças, acabamos por silenciar demandas legítimas por reconhecimento e plena existência de determinados grupos sociais.

Psicólogas e psicólogos possuem um papel fundamental na promoção da saúde mental e do bem-estar social de todas as pessoas. No entanto, quando a formação negligencia a diversidade racial, limita-se a capacidade de atuação ética e eficaz em contextos marcados pela desigualdade. Ao não reconhecer a pluralidade racial, os profissionais contribuem para a perpetuação de um sistema que invisibiliza e marginaliza corpos negros e não brancos. Torna-se, portanto, urgente que as instituições de ensino superior promovam uma formação antirracista, capaz de capacitar futuros profissionais a atuarem como agentes de transformação social, como propõe Nascimento (2021).

Um aspecto que se destaca nas respostas afirmativas sobre a formação é a presença muito superficial e esporádica das temáticas raciais, geralmente abordadas de forma mínima em poucas disciplinas e sem ocupar uma posição de centralidade no currículo. Muitos respondentes indicaram que essas discussões ocorriam apenas em eventos específicos, como saraus, congressos ou em determinadas disciplinas de forma pontual e limitada. Exemplos desses relatos podem ser observados na figura 3:

Figura 3*Respostas Sobre as Ações dos Alunos Frente as Temáticas Raciais*

Questão 21. Durante sua graduação os alunos promoveram debates/eventos sobre temáticas raciais? Se sim, quais?	
Psi4	“Em alguns seminários nas disciplinas.”
Psi11	“Sim, como exemplo a inserção de negros na graduação.”
Psi12	“Sim. Debates, discussões de textos, seminários, grupos de estudo.”
Psi7	“Sim, houvera, alguns eventos científicos, como seminários e congressos, rodas de conversas, grupos de estudos. Também participei de uma intervenção psicossocial com uma comunidade quilombola e realizamos um seminário.”
Psi20	“Sim, sarau e congresso.”
Psi26	“Poucas, mais de oportunidades no mercado de trabalho.”

Ao serem questionados sobre o papel desenvolvido pela instituição de ensino, os participantes reafirmaram, de diversas formas, a lacuna existente na promoção de conteúdos relacionados às temáticas raciais, conforme evidencia a figura 4. A análise das respostas indica que a abordagem dessas questões ocorre de maneira esporádica, principalmente em eventos isolados, sem articulação efetiva com o currículo formal. Essa omissão revela a persistência de uma lógica institucional que privilegia narrativas eurocêntricas, negligenciando a construção de um conhecimento plural e inclusivo.

Nesse contexto, é fundamental que as instituições de ensino superior repensem suas diretrizes pedagógicas e curriculares, dotando uma postura afirmativa e antirracista que ultrapasse a inclusão pontual de eventos ou atividades. Como argumenta Nascimento (2021), um currículo que se compromete com a diversidade racial não apenas qualifica o estudante para enfrentar os desafios contemporâneos, mas também contribui para a transformação da sociedade em direção a uma maior equidade. Incorporar a questão racial de forma transversal e integrada constitui um passo essencial para formar profissionais críticos, éticos e aptos a enfrentar dinâmicas do racismo estrutural presentes nas práticas sociais e institucionais.

Figura 4*Respostas Sobre Ações da Instituição Frente as Temáticas Raciais*

Questão 22. Durante sua graduação a instituição promoveu debates/eventos sobre temáticas raciais? Se sim, quais?	
Psi12	“Sim. Debates, seminários, discussões de textos, grupos de estudo.”
Psi18	“Sim. Em eventos e congressos, mão não como tema central.”
Psi21	“Me lembro de apenas um.”
Psi25	“Sim, uma vez no mês de novembro.”
Psi28	“Não sei informar, não me recordo de participar. Meu projeto de pesquisa em psicologia social, com uma professora, abordei sobre preconceito racial à época.”
Psi30	“Creio que houve uma palestra com esse tema, mas não me recordo o nome exatamente.”
Psi31	“Me lembro vagamente de alguns, pois já fazem quase 20 anos.”

A crítica de bell hooks (1994) à marginalização de temas raciais no ambiente acadêmico revela-se particularmente pertinente neste contexto. A autora afirma que, ao não priorizar essas discussões, as instituições de ensino perpetuam estruturas de poder que deslegitimam a experiência negra. Para que a formação acadêmica seja mais completa, é essencial que os conteúdos relacionados às questões raciais sejam integrados e abordados de forma contínua, e não apenas como tópicos “extras”. Nesse sentido, Veiga (2019, p. 244) explana a intensidade em que a composição histórica e cultural pode afetar os processos psíquicos do sujeito:

Como psicólogo, me interessa sobremaneira a descolonização do inconsciente. Nosso inconsciente é colonial. O sucesso da colonização se baseia na capacidade não apenas de colonizar territórios geográficos, mas na capacidade também de colonizar territórios existenciais, o inconsciente. Racismo, machismo, lgbtfobia são produtos da máquina colonial de produção de subjetividade, produtos que operam um corte na realidade e que dividem o mundo num arranjo que compõe quem exerce violência e quem a sofre. Opressão do branco sobre o negro, do homem sobre a mulher, do cis sobre a/o trans, do

hétero sobre o homossexual. Este mundo tal como o conhecemos se funda na violência.

Paulo Freire (1987) critica essa falta de engajamento, afirmando que a educação precisa ser libertadora e comprometida com a realidade social do aluno. No entanto, ao adotar uma abordagem superficial ou pontual sobre temas raciais, o ensino de Psicologia não apenas deixa de cumprir esse papel emancipador, ao contrário, mas também acaba contribuindo para a manutenção de uma visão limitada sobre os desafios raciais enfrentados no Brasil.

É particularmente preocupante que tantos respondentes tenham confirmado a insuficiência da formação em nesse campo, ainda que isso tenha sido indicado em diferentes perguntas e contextos ao longo do questionário. Tal constatação torna-se ainda mais significativa ao se considerar a ampla variação no tempo de atuação profissional entre os participantes, que vai de dois meses a 25 anos, conforme demonstrado na tabela 4:

Tabela 4

Frequência do Tempo de Atuação

Faixa de tempo (anos)	Frequência absoluta
Menos de 1 ano	3
De 1 a 5 anos	12
De 6 a 10 anos	8
De 11 a 15 anos	7
De 16 a 25 anos	3

A média dos anos de prática aponta que a maioria dos participantes possui um tempo intermediário de experiência profissional. Esses resultados revelam uma diversidade no panorama estatístico, com a presença de profissionais em diferentes estágios da carreira, desde iniciantes até os mais experientes, indicando uma amostra representativa e heterogênea quanto ao tempo de atuação na Psicologia.

Apesar das múltiplas oportunidades para integrar esses temas ao longo da graduação, os dados evidenciam que esses conteúdos seguem sendo tratados como algo secundário e

insuficiente, tanto para profissionais com formação mais recente quanto para aqueles com trajetória mais longa. Essa postura institucional não apenas limita o potencial transformador da formação, como também compromete a preparação de profissionais para lidar com as dinâmicas raciais que atravessam o cotidiano das relações sociais e institucionais.

Ao serem questionados sobre como essas temáticas foram abordadas durante a graduação, os participantes reforçam os pontos discutidos anteriormente, como ilustra a figura 5 a seguir:

Figura 5

Presença de Temáticas Raciais na Graduação

Questão 23. Descreva abaixo de que forma as temáticas de raça estavam presentes na sua graduação:	
Psi11	“Aleatório.”
Psi13	“Nas leituras de determinadas disciplinas.”
Psi14	“Raros trabalhos de grupo e poucas discussões dentro de sala.”
Psi16	“Temáticas sobre raça eram raramente expostas na graduação.”
Psi18	“Como temas transversais, sem centralidade na disciplina e com quase nenhuma presença na bibliografia de referência principal/ementa.”
Psi20	“Em disciplinas como psicologia e diversidade, em debates e em palestras.”
Psi21	“Quase não apareciam! Apenas nas disciplinas de Psi social e na de Políticas Públicas.”
Psi25	“Nenhuma, não tive acesso às temáticas de raça na graduação e sim fora dela”
Psi28	“Projetos de pesquisa, trabalhos em grupo nas disciplinas de psicologia social e psicologia comunitária”
Psi31	“Em aulas de psicologia social, ética e relações de grupo. Maioria das vezes de forma expositiva, mas ao final do semestre debates. Na disciplina de psicologia do desenvolvimento, também foi trazida essa temática.”

Esses relatos refletem o que Pierre Bourdieu (1983) denomina de violência simbólica: ao marginalizar ou tratar superficialmente as questões raciais, a academia reproduz e legitima uma visão de mundo em na qual essas discussões são consideradas secundárias ou até mesmo opcionais. Ao não incluir esses temas como parte fundamental do currículo, a instituição

silencia as experiências de grupos racializados, naturalizando estruturas de poder que sustentam a invisibilidade racial no espaço acadêmico.

As respostas dos participantes também evidenciam o que Freire (1987) criticava ao denunciar uma educação “bancária”, que apenas deposita conteúdos desconectados da realidade social dos alunos. Para Freire, a educação deve ser crítica e dialógica, que considere a realidade vivida pelos alunos como ponto de partida para a formação. Quando a temática racial é relegada a um papel periférico, a instituição falha em promover uma educação emancipadora.

O contexto formativo em Goiás, especificamente na área de Psicologia em Goiânia, não pode ser desassociado das heranças políticas e culturais que caracterizam a região, como o coronelismo e o conservadorismo liberal. Essas características moldam o espaço acadêmico e impactam diretamente a formação dos profissionais, muitas vezes dificultando a inclusão de temas críticos e transformadores, como os debates sobre questões raciais.

No âmbito educacional, o coronelismo, historicamente marcado pelo poder concentrado em poucas figuras de influência, se traduz em uma estrutura de ensino onde as discussões críticas encontram barreiras, sendo vistas como ameaças à ordem estabelecida (Martins, 1997). Esse sistema conservador tende a valorizar a manutenção das hierarquias e desestimula uma educação inclusiva e comprometida com as transformações sociais, especialmente em relação às desigualdades raciais.

Simultaneamente, o liberalismo que permeia o espaço acadêmico em Goiânia traz uma ênfase exagerada na meritocracia e na individualização, o que enfraquece o potencial de transformação coletiva do ensino de Psicologia. Essa orientação liberal, muitas vezes promovida como neutralidade acadêmica, esconde a marginalização de questões de classe e raça ao tratar a educação como um produto de mercado, o que vai na contramão de uma formação crítica e socialmente consciente (Souza, 2009). Como resultado, o ensino de

Psicologia no município e demais regiões tende a formar profissionais desvinculados das realidades locais e das demandas sociais urgentes, replicando um modelo de formação que evita o confronto com as desigualdades.

É urgente que se proponha, no âmbito formativo de psicólogas e psicólogos, os diferentes significados que cerceiam o sujeito não branco. A construção de novos saberes passa pelo reconhecimento da diferença, pela escuta das carências sociais e pela afirmação do compromisso ético e social da Psicologia, que preconiza claramente esses objetivos em seu Código de Ética Profissional (CFP, 2005, p. 7):

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.

1 O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática.

Esse compromisso ético encontra respaldo também na Constituição Federal de 1988, a qual, em um de seus objetivos fundamentais, estabelece a necessidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 11).

Vozes negras na academia: avanços e desafios nas discussões sobre racismo na Psicologia

Os dados coletados indicam que, quando eventos sobre questões raciais ocorrem, estes são promovidos ocasionalmente e dependem da iniciativa dos alunos, especialmente de estudantes

negros e do movimento estudantil, em vez de serem parte integrante do currículo formativo. Essa limitação compromete a formação crítica e ética dos futuros profissionais. Como destaca Guimarães (2002), a Psicologia deve se empenhar em entender as especificidades culturais e sociais dos indivíduos que atendemos. As respostas apresentadas na figura 6 evidenciam esse cenário:

Figura 6

Respostas que Abordavam a Iniciativa Negra/Estudantil em Diferentes Perguntas

Psi18	“Sim. Realizados pelo movimento estudantil no espaço da universidade”
Psi21	“Me lembro apenas de um encontro em que uma representante do programa de cotas foi fazer uma fala em uma disciplina”
Psi24	“Sim, sempre que era possível uma pequena quantidade de alunos, principalmente os alunos negros levantava a questão e realizava eventos e debates. Entretanto essa iniciativa só era levantada por esses alunos. Na disciplina de diversidade, fizemos seminário sobre racismo, democracia racial, feminismo negro. Outros alunos negros veteranos que estavam na coordenação do congresso de psicologia também apresentaram ótimos debates e críticas com autores e pesquisadores negros.”
Psi7	“Vindos da própria instituição, não. Sempre foram promovidos pelos estudantes.”
Psi24	“A Instituição não. Somente os alunos.”
Psi7	“Elas apareciam por demanda dos estudantes, mesmo nas discussões em sala de aula. Tive pouco contato nas disciplinas com autores negros. Quando essas discussões ocorriam, por parte dos professores, muitas vezes era de forma rasa e como discussão paralela a outro assunto que estávamos estudando.”
Psi17	“Nas conversas dos alunos quando estavam em grupos discutindo sobre temas. Mas não de forma acadêmica, mas sim em momentos de intervalos ou reuniões fora da faculdade.”
Psi24	“Em um grupo de estudo que eu participava e nas minhas pesquisas de iniciação científica.”

A ausência de incentivo institucional para a abordagem das questões raciais destaca a invisibilidade do racismo no ambiente acadêmico. É importante ressaltar que o racismo está intrinsecamente ligado à saúde mental e ao bem-estar de muitas populações. Nesse sentido,

tanto a formação quanto a prática são atravessadas por construções discursivas que refletem e reproduzem uma ordem social que não é neutra ou eventual, como aponta Foucault (1996, p. 10):

[...] discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar [...] Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição.

Diante dessa situação, é evidente a necessidade de currículos mais inclusivos, que abordem de forma contínua e integrada a temática racial. Para Schucman (2014), é preciso que a Psicologia revise a história e se debruce sobre as questões das relações raciais, considerando que a formação de psicólogas e psicólogos no Brasil ainda é muito falha em incorporar discussões sobre raça e racismo. As disciplinas permanecem, em grande parte, centradas em modelos universalizantes de desenvolvimento humano, que negligenciam as experiências de grupos racializados.

Nesse contexto, o movimento estudantil e a organização de estudantes negros têm desempenhado um papel fundamental na transformação do ensino superior em Goiânia, especialmente no curso de Psicologia. Organizados em coletivos e grupos de discussão, esses estudantes desafiam o currículo tradicional promovendo debates, eventos e seminários que questionam a ausência de temas raciais e reivindicam maior representatividade. Por meio dessas ações, eles têm potencial para pressionar as instituições a reavaliar seus currículos, incluindo temas que falem sobre a vivência negra e a discriminação racial.

Além disso, a iniciativa desses estudantes negros tem gerado um efeito multiplicador, inspirando outros alunos e docentes a refletirem sobre suas práticas e o conhecimento que transmitem. Em Goiânia, coletivos estudantis têm organizado rodas de conversa, cine-debates e palestras, trazendo profissionais negros para falar sobre suas experiências e sobre o racismo

nas práticas psicológicas. Esses eventos têm provocado, mesmo que lentamente, uma abertura institucional à necessidade de uma formação antirracista. A atuação desses grupos mostra que a transformação da academia é possível quando existe pressão interna e mobilização coletiva.

O espaço de crítica e debate fomentado por alunos no espaço acadêmico tem se mostrado um meio potente para a formação de profissionais plurais e conscientes. É possível apreender nos discursos a percepção da deficiência do ensino superior e as perspectivas dos profissionais sobre o assunto. Ao serem questionados sobre a suficiência de suas formações, os profissionais apresentaram as seguintes respostas, conforme a figura 7:

Figura 7

Perspectivas Sobre a Suficiência da Graduação

Questão 29. Você considera que a sua graduação foi suficiente para compreender as diferentes demandas raciais?	
Psi2	“A instituição nunca teve interesse em discutir essa categoria. Nunca tive um professor negro. Certamente isso não permitiu que eu pensasse sobre raça na graduação.”
Psi4	“Não, estudei isso em outros momentos após a graduação.”
Psi7	“Pelas disciplinas cursadas, não. Contudo, a universidade pública me propiciou uma formação para além da sala de aula e acredito que isso me trouxe uma base boa para pensar essas questões.”
Psi16	“Não, sempre tive que pesquisar sobre o tema”
Psi17	“Não, foi muito falha. Tive que ir atrás por conta própria e ainda me sinto perdida às vezes.”
Psi22	“Não, até porque não é falado sobre questões raciais.”
Psi24	“Não mesmo. E não foi por falta de estrutura, tempo e muito mesmo de capacidade dos professores. Mas sim, pelo racismo institucional que a maioria dos professores são coniventes e permanecem na lógica racista de uma academia branca.”
Psi25	“Não foi nenhum pouco suficiente, mas posso te afirmar que foi muito racista.”
Psi31	“Não foram suficientes, mas foram uma introdução ao entendimento quanto ao tema.”

Nesse contexto, as respostas destacam o impacto de uma formação insuficiente e excludente, que se mantém alheia às demandas raciais presentes no cotidiano acadêmico. Para muitos, a formação oferecida pela instituição não apenas foi insuficiente, mas muitas vezes permeada por uma postura institucional que ignora as questões raciais e reforça estruturas de poder.

Destaco aqui o espaço de desabafo e denúncia que o questionário ocupou para alguns participantes. Ao serem convocados a relatar suas experiências, mesmo que marcadas pelo racismo e a falta de suporte institucional, adentram em um processo de compartilhar vivências dolorosas, o que evidencia a urgência de acolhimento e mudança dentro da formação em Psicologia.

Ao mesmo tempo, reconheço a coragem e vulnerabilidade dos participantes que se dispuseram a relatar momentos tão sensíveis e dolorosos de suas trajetórias formativas. Esses relatos não só ilustram os impactos do racismo na formação acadêmica, mas também ressaltam a importância de abrir espaços para que essas vozes sejam ouvidas e valorizadas. Ressalto, assim, a minha responsabilidade como pesquisadora em tratar essas experiências com devido cuidado e respeito. Para além de números estatísticos, esta pesquisa envolve pessoas em seus diferentes contextos e sofrimentos, que baseiam essa construção analítica e crítica em prol de uma formação humana e plural.

Esse material também é especialmente útil para interpretar o que os estudantes trazem como racismo institucional, considerando que ele denuncia as estruturas de poder que sustentam uma sociedade desigual. Em muitos casos, a palavra “não” aparece como resposta direta e frequente, destacando uma carência institucional na promoção de uma formação que contemple a diversidade racial e atenda às demandas específicas da realidade brasileira.

O racismo institucional é demarcado enquanto um conjunto de práticas, políticas, discursos e procedimentos em instituições que manifestam o racismo de forma sutil e velado. Essa prática

se arrasta desde período colonial até a atualidade se transfigurando através de mecanismos que sistematicamente perpetuam a desigualdade racial. Cabe ressaltar, que muitas vezes, as instituições negam esses mecanismos o que dificulta ações que promovam equidade (López, 2012).

Os teóricos de Frankfurt argumentam que o conhecimento acadêmico deve ser crítico e voltado para a transformação social, e não simplesmente reproduzir o que está posto no conformismo. No entanto, as respostas revelam um ambiente acadêmico que perpetua a lógica da dominação racial, restringindo o acesso a uma educação que contemple a diversidade. Esse aspecto é reforçado na fala do Psi24, que aponta para a convivência dos professores com um sistema racista, mantendo uma academia que negligencia as vozes e experiências negras.

Os relatos dos respondentes também ecoam a importância de dismantelar as estruturas de poder racializadas que mantêm o privilégio branco na academia. Ao dizer que tiveram que buscar conhecimentos sobre raça fora da universidade, participantes, como Psi2 e Psi16, indicam que a instituição falha em cumprir sua função, reforçando a exclusão daqueles que desejam questionar e enfrentar o racismo.

A ausência de professores negros e a omissão das questões raciais no currículo, como relatado pelos participantes, reforçam um ambiente que invisibiliza a diversidade racial, fazendo com que os sujeitos busquem esse conhecimento de maneira autônoma e precária. Segundo Delgado e Stefancic (2001), teóricos da Teoria Crítica de Raça, essa omissão configura-se como uma forma de silenciamento, que priva os sujeitos de uma formação que responda verdadeiramente às demandas de uma sociedade plural e complexa.

A inserção tardia de pessoas negras nos espaços de ensino é resultado de um histórico de discriminação estrutural que não apenas excluiu, mas também estigmatizou esses sujeitos ao longo dos séculos. Essa exclusão sistemática perpetuou um ciclo de desigualdade, refletido na presença limitada de professores e professoras negras nas salas de aula. Tal cenário expõe as

profundas marcas do racismo estrutural no sistema educacional brasileiro, onde a branquitude ainda se configura como norma. A ausência de diversidade racial no corpo docente não só reforça as desigualdades existentes, mas também compromete a pluralidade de perspectivas, restringindo a formação de profissionais em uma sociedade marcada pela heterogeneidade.

Apesar de políticas afirmativas como o sistema de cotas representarem um avanço significativo, os desafios para alcançar uma pluralidade no ensino persistem. As cotas possibilitaram o acesso e, em alguns casos, a permanência de pessoas negras em universidades e concursos públicos, mas enfrentam resistência tanto de setores conservadores quanto de práticas institucionais elitistas. É preciso compreender que as cotas, embora indispensáveis, não são soluções suficientes por si só. A permanência de sujeitos negros nesses espaços exige um compromisso mais amplo, que inclui o combate ao racismo estrutural, suporte político e econômico, e a desconstrução do imaginário social que associa competência e mérito exclusivamente à branquitude.

Por fim, é essencial refletir sobre como essas respostas denunciam o que Bardin chama de “esquema estruturado de respostas”, onde se percebe a repetição de um mesmo problema entre os respondentes: a insuficiência e o caráter racista da formação recebida. Essa repetição revela um padrão que não é apenas pontual, mas estrutural e programático. Ao negligenciar a questão racial, a academia reforça o que Adorno e Horkheimer (1985) denunciam como “falsa consciência”, um modelo educacional que, em vez de emancipar, aliena e desconsidera as lutas sociais reais. Esses relatos confirmam que a universidade precisa se reformular profundamente para integrar a diversidade de maneira significativa e dar voz a todos os seus membros.

"Conscientização social: o papel da Psicologia na luta contra as múltiplas expressões do racismo"

Ao me aprofundar nas respostas, observei, em diversos momentos, menções a diferentes

formas de racismo vivenciada pelos participantes, percebidas nos contextos de trabalho quando questionados sobre situações relacionadas a questões raciais na atuação profissional, como relata o Psi1 “No discurso dos pacientes, na minha própria atuação, enquanto mulher negra e psicóloga” ou no relato do Psi10:

“Ao iniciarem as atividades práticas, os alunos negros do curso de graduação em Psicologia frequentemente apresentam-se mais inseguros com relação sua competência. Também é comum relatos de pacientes (no caso daqueles que iniciam a prática em atendimentos clínicos), que questionam sutilmente a competência dos alunos negros para realizar tais práticas. É estatisticamente mais frequente que alunos brancos sintam-se mais seguros, quando comparados aos alunos negros. Mulheres negras, na minha opinião, apresentam-se mais inseguras com relação a mulheres brancas ou homens negros, e todos estes apresentam-se mais inseguros com relação a homens brancos”.

Segundo Carneiro (2005), as mulheres negras sofrem com uma dupla opressão, de gênero e raça, o que, além de impactar a prática profissional, coloca em xeque o próprio valor de sua atuação. Esse cenário revela como o racismo estrutural mina a confiança desses profissionais, impedindo que exerçam suas atividades com a mesma segurança e reconhecimento oferecido a seus colegas brancos. Além disso, a insegurança relatada por alunos negros durante a prática clínica reflete um processo de inferiorização sistemática que remonta às bases coloniais do Brasil. Para Fanon (2008), o sujeito negro é historicamente colocado em uma posição de subalternidade, o que o leva a internalizar um sentimento de inferioridade.

Essa dinâmica se reflete nos cursos de Psicologia, onde o racismo velado afeta a percepção de competência dos estudantes. Os alunos negros, ao serem questionados por pacientes sobre sua capacidade, enfrentam não apenas dúvidas alheias, mas também as que internalizaram ao longo de sua formação, revelando o quão profundo é o impacto do racismo na construção de sua identidade profissional. Nesse mesmo sentido, os participantes Psi13 e Psi31 relataram:

Psi13: “Profissionais bem qualificados são sugestionados como profissionais de outra área... Como uma Terapeuta Ocupacional negra que foi representada como a “mulher que troca e corta a unha das crianças”. E as Psicólogas de hierarquia mais alta são apenas brancas e loiras.”

Psi31: “Principais relacionadas aos questionamentos quanto a uma pessoa preta em local de autoridade clínica e capacidade curricular.”

Esse fenômeno confirma o que Grada Kilomba (2019) descreve como o “lugar de subalternidade” atribuído às mulheres negras na sociedade, o qual é reforçado nos ambientes acadêmicos e profissionais. O racismo institucional invisibiliza a competência das psicólogas negras, ao mesmo tempo que reforça a visão de superioridade dos profissionais brancos. Trata-se de um processo contínuo que perpetua o estigma de que mulheres negras não são suficientemente qualificadas, gerando um ciclo de exclusão que as afasta de posições de destaque e de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Ainda que em um formato sutil, o racismo é expresso muitas vezes de maneira indireta, carregado de estereótipos que associam branquitude à qualificação. Como aponta Mbembe (2018), o racismo contemporâneo é muitas vezes travestido de neutralidade, mas, na verdade, atua para manter o poder nas mãos dos grupos dominantes, desvalorizando o conhecimento e a competência das pessoas negras. Essa desvalorização da competência negra no campo da Psicologia, expõe a lógica perversa de uma academia que, embora afirme promover o conhecimento científico e o desenvolvimento, reproduz preconceitos raciais que limitam o potencial de estudantes e profissionais negros.

Quando o racismo estrutural não é abordado no currículo de Psicologia, ele se converte em um obstáculo para a emancipação dos estudantes negros. Ao invés de fortalecer sua formação, esses sujeitos se veem constantemente questionados e marginalizados. Ignorar essa dimensão significa negligenciar as particularidades dos problemas enfrentados por essas comunidades,

incluindo a violência psicológica e o sofrimento psíquico decorrente do racismo.

Demais respostas dos participantes também relataram diferentes contextos de enfrentamento ou contato com questões raciais, como se observadas na figura 8:

Figura 8

Coletânea de Respostas que Denunciam Situações Vivenciadas de Racismo

Psi2	“Sim, o tempo todo. Por isso a necessidade de curricularizar conteúdos relacionados à raça e etnia em curso de graduação.”
Psi4	“Nos alunos atendidos no serviço em que trabalho.”
Psi5	“Paciente em avaliação neuropsicológica com situações de racismo vividas.”
Psi6	“Enquanto contratação de pessoas negras na escola e cotas/bolsas para pessoas negras.”
Psi7	“Em casos clínicos onde são relatadas discriminações e violências, que vão desse situações que ocorrem na família, sociedade e outras instituições, como a escola e trabalho.”
Psi11	“Questões familiares, adoção e questionamentos feitos em sala de aula por alunos negros.”
Psi14	“Apelidos inofensivos”
Psi15	“Em forma de preconceito”
Psi20	“Pacientes que sofrem violência, que tiveram traumas ou ainda que trazem angústias que perpassam questões étnico racial”
Psi21	“Trabalho com socioeducandos! Eles se declaram como pretos/pardos, em sua maioria, na primeira entrevista! É nítido como a escola, os aparelhos sociais e as instituições os estigmatizam!”
Psi22	“Tenho recebido pacientes sob identificação com a cor em meu consultório.”
Psi24	“Elas se apresentam em múltiplas formas, como por exemplo: na violência que mulheres negras sofrem, na falta de assistência e estrutura da população negra, na falta de emprego, na falta de oportunidade de estudar, no não reconhecimento de capacidade e beleza, no suicídio sistêmico de jovens de periferia, na violência sexual, no subemprego. Todo esse contexto está relacionado ao sofrimento psíquico.”
Psi28	“Violência doméstica, desemprego ou subemprego, exploração sexual.”
Psi29	“A invisibilidade de acesso de pessoas pretas ao judiciário”

Para Adorno e Horkheimer (1985), a sociedade estabelece mecanismos sutis de dominação que perpetuam a subordinação dos grupos marginalizados. Nesse contexto, os “apelidos inofensivos” são exemplos de como a violência simbólica age no cotidiano como nos relatos dos participantes Psi14 e Psi15. Ao negligenciar essas nuances em sua estrutura curricular, a formação em Psicologia deixa de preparar futuros profissionais para questionar e desconstruir esses padrões de opressão, o que impacta diretamente na prática em diferentes áreas, onde tais temas surgem frequentemente, como indicado nos relatos dos participantes.

Esse paradigma forma um contingente de profissionais que não estão equipados para acolher as angústias e os traumas decorrentes do racismo, como exemplificado nos casos clínicos onde os pacientes relatam discriminações e violências em ambientes como a escola, o trabalho e a própria família (Psi7). O fato de que muitos participantes relatam ter contato com questões raciais apenas por meio da escuta clínica, como observado nos relatos dos Psi4, Psi5, Psi7, reforça a urgência de uma reforma curricular que integre essas temáticas.

Não é suficiente que psicólogas e psicólogos sejam apresentados a esses temas de maneira pontual. É necessário um aprofundamento teórico que lhes permita compreender o impacto do racismo no sofrimento psíquico. Nesse sentido, a perspectiva da interseccionalidade proposta por Crenshaw (1989) torna-se uma ferramenta essencial para compreender como diferentes formas de opressão, como a de raça e classe, se sobrepõem, impactando as oportunidades e o bem-estar das populações marginalizadas.

A ausência de conteúdos raciais no currículo também impede que os profissionais desenvolvam uma prática capaz de acolher adequadamente as demandas da população negra, especialmente em casos como violência doméstica, desemprego, e exploração sexual (Psi28). Essas situações refletem uma condição de vulnerabilidade social e psicológica diretamente ligada ao racismo estrutural.

Dessa firma, quando o currículo ignora as realidades raciais, ele se torna um instrumento

de reprodução das hierarquias existentes. Os relatos dos respondentes refletem uma experiência em que a formação acadêmica foi insuficiente para lidar com as demandas raciais, limitando o desenvolvimento de competências para entender e intervir nas dinâmicas raciais de forma significativa. Muitos profissionais sentem que precisaram buscar, de forma autônoma, conhecimentos que a universidade falhou em fornecer, como expressam frases recorrentes nas respostas: “sempre tive que pesquisar sobre o tema” e “foi muito falha”. Tive que ir atrás por conta própria.”

"Práticas inclusivas: a Psicologia na valorização das experiências raciais"

As últimas perguntas do questionário foram elaboradas voltadas para a prática profissional dos participantes, especialmente quanto à percepção sobre a suficiência da formação recebida para lidar com diferentes demandas relacionadas à negritude. Observei que os relatos destes refletem uma experiência em que a formação acadêmica foi insuficiente para lidar com as demandas raciais, limitando o desenvolvimento de competências para entender e intervir nas dinâmicas raciais de forma significativa. Essa constatação pode ser observada nas respostas das figuras 9 e 10 a seguir:

Figura 9*Respostas dos Participantes Frente a Forma de Atuação*

De qual forma sua atuação tem contribuído para o avanço da temática racial atualmente?	
Psi1	“Contribuindo para a construção de uma Psicologia racializada e crítica. Nas minhas falas, na minha literatura.”
Psi2	“Proporcionando aos meus alunos exatamente o que eu não tive enquanto aluno de graduação.”
Psi5	“Tenho estudado pra conseguir escutar e entender melhor quando o tema se apresenta.”
Psi6	“Com a visibilidade desse tema nas minhas aulas ou pratica profissional”
Psi7	“Na clínica, consigo vislumbrar alguns casos em que a leitura racial foi se construindo com o processo psicoterapêutico, possibilitando o acolhimento e reflexão dessas demandas. Também idealizei um projeto voltado pra pensar e desenvolver estratégias de saúde para a comunidade LGBTQIA+, onde a questão da raça é algo central.”
Psi9	“Busco conhecer, como eles veem e como podem ser conhecidos nas suas culturas”
Psi11	“Me incentivando a ler, estudar e comentar mais sobre a temática.”
Psi14	“Psicoeducação”
Psi17	“Eu coloquei que sim, pois procuro sempre estudar sobre o assunto e ter um olhar cuidadoso para acolher essas temáticas com meus clientes. Mas agora frente a pergunta fiquei em dúvida se o que faço é suficiente.”

Figura 10*Respostas dos Participantes Frente a Forma de Atuação*

Psi21	“Nas atividades em grupo, costumo mediar junto aos adolescentes as questões de raça e desigualdade racial”
Psi22	“Tenho iniciado estudos nesta temática m embora, acho que precisaria de grupos de estudos voltados para esta temática, para facilitar o diálogo.”
Psi23	“Igualdade de direitos, quebra de estigmas e preconceito.”
Psi24	“Acredito que a minha prática clínica é crítica e embasada no meu letramento racial. A compreensão e o olhar clínico racializado, amplia o campo do sujeito e humaniza com o cuidado de terapeuta, além de entender o jogo social do racismo/capital e ampliar a consciência do paciente para isso, não permanecendo em um ciclo de violência. E transformando o campo social daqueles pacientes.”
Psi25	“Tenho feito artigos sobre, em sala de aula trabalho com autoras negras e negros.”
Psi26	“Na minha atuação como RH, levo em consideração casos de racismo, quando raramente acontece. Reporto imediatamente para Diretoria e atuamos fortemente.”
Psi28	“Realizando educação permanente com a equipe de trabalho e com a comunidade atendida.”
Psi31	“Supervisionando atendimentos clínicos, orientando trabalhos de conclusão de curso e confeccionando artigos sobre o tema.”
Psi32	“Trazendo a temática para às aulas.”

A AC também mostra que a ausência da temática racial na graduação provoca uma percepção de insuficiência e desamparo nos participantes diante de demandas relacionadas à negritude na prática profissional. Quando o Psi10 afirma que só teve acesso ao tema racial “a nível de mestrado, doutorado e outros meios de capacitação”, isso sugere uma valorização da temática apenas em níveis de pós-graduação, deixando a formação inicial como uma etapa

deficitária. Esse relato vai de encontro também à resposta do Psi4: “tive contato com esses conteúdos após a graduação”.

Ao analisar as respostas à pergunta sobre a contribuição da atuação profissional para o avanço da temática racial, notei uma divisão significativa entre respostas positivas, negativas e de indecisão (“não sei”). As respostas afirmativas (“sim”) indicam um engajamento ativo de alguns profissionais em incorporar a temática racial em suas práticas, o que pode ser interpretado como uma tentativa de promover transformações no campo da Psicologia e de desafiar estruturas institucionais que historicamente negligenciaram essas questões.

Segundo Silva (2011), o engajamento com a temática racial no trabalho psicológico configura-se como uma forma de resistência ao racismo estrutural, que perpetua a invisibilidade e marginalização da população negra nas práticas de saúde mental. Dessa forma, ao afirmar que suas atuações contribuem para o avanço da temática racial, esses profissionais não apenas denunciam a omissão institucional, mas também promovem um atendimento mais inclusivo, representativo e ético.

Em contrapartida, as respostas negativas (“não”) revelam uma percepção de impotência ou desinteresse em integrar a temática racial à prática psicológica. A Teoria Crítica Racial, especialmente nas reflexões de Crenshaw (1989), permite compreender que essa recusa ou impossibilidade de atuação pode ser reflexo de uma formação insuficiente, que não prepara adequadamente os profissionais para lidarem com a diversidade racial. Como apontam alguns respondentes, a falta de preparo torna-se um obstáculo para que a temática racial seja adequadamente tratada na prática psicológica, limitando o impacto que esses profissionais poderiam ter em desafiá-la.

Já as respostas “não sei” apontam para um fenômeno de incerteza e ambiguidade quanto à influência da própria prática sobre as temáticas raciais. Conforme Bardin (2011), esse tipo de resposta pode indicar que o profissional está ciente da importância do tema, mas sente falta de

uma estrutura teórica ou prática para aplicá-lo de forma segura e significativa em seu trabalho. Esse sentimento de incerteza revela uma lacuna na formação acadêmica que não prioriza a integração da questão racial, deixando muitos profissionais sem a confiança necessária para tratar do tema com profundidade e eficácia. A insegurança relatada por esses profissionais pode ser interpretada como um sintoma de um currículo que ainda ignora a relevância do racismo nas práticas psicológicas. Assim, a própria participação na pesquisa parece ter mobilizado reflexões nos respondentes, evidenciando o papel provocador e educativo do processo investigativo.

A análise também revela que o contexto de atuação influencia as respostas. Profissionais que atuam em áreas que envolvem populações diversas, como escolas e comunidades periféricas, parecem mais propensos a responder “sim”. Isso sugere que o contato direto com as demandas raciais reforça o compromisso em abordar o tema em sua prática. Essa observação enfatiza a importância de um contexto de prática que incentive a conscientização racial e a promoção de uma Psicologia antirracista (Carneiro, 2005). No entanto, a falta de incentivo institucional limita a capacidade de atuação consistente desses profissionais, dificultando o progresso na luta contra o racismo na Psicologia.

As respostas também apontam para a necessidade de uma reestruturação da formação acadêmica em Psicologia, de modo que os profissionais se sintam capacitados para tratar das questões raciais de maneira confiante e fundamentada. Ao analisar as respostas que abordam a forma como os profissionais contribuem para o avanço da temática racial, percebi um conjunto de estratégias variadas e esforços individuais para superar as lacunas deixadas pela formação acadêmica.

Nesse sentido, os respondentes demonstram diferentes abordagens para integrar a temática racial, desde práticas em sala de aula até intervenções clínicas e produção acadêmica, todas marcadas pela tentativa de construir um conhecimento que a própria academia ainda oferece

de forma insuficiente. A contribuição de alguns respondentes para a “construção de uma Psicologia racializada e crítica” ou “proporcionando aos alunos o que não tiveram na graduação” indica uma prática profissional que ultrapassa exigências institucionais, em uma tentativa de preencher as lacunas da educação formal. Essa postura representa uma confrontação à estrutura acadêmica vigente, promovendo uma práxis crítica que recusa posições supostamente neutras (Carneiro, 2013).

Outro conjunto de respondentes menciona ações específicas no âmbito clínico e psicoterapêutico, como “a construção de uma leitura racial no processo psicoterapêutico”. Esse tipo de prática exige um entendimento aprofundado de como a raça afeta a subjetividade dos pacientes, aspecto já abordado por Fanon (1952), ao abordar os impactos psicológicos do racismo sobre o inconsciente e a formação identitária dos negros. Para esses profissionais, incluir o olhar racializado no setting terapêutico não é apenas uma questão de técnica, mas de ética e responsabilidade social. Eles reconhecem que uma Psicologia crítica e comprometida com a realidade racial pode oferecer maior suporte e autonomia para os pacientes que enfrentam relações atravessadas pela raça em suas vidas diariamente.

Outras respostas destacam a importância da “psicoeducação” e do “letramento racial” como formas de integrar a consciência racial nas suas práticas. Segundo Tatum (1997), o letramento racial é essencial para construir uma prática antirracista que não apenas reconheça as desigualdades, mas que também atue para dismantelar as percepções racializadas. Profissionais que se dedicam a esse tipo de formação, não apenas se preparam para ouvir e acolher, mas também adotam uma postura ativa de educação contínua para desafiar suas próprias percepções e as dos pacientes/clientes.

O letramento racial, nesse contexto, é fundamental para a promoção da saúde integral de pessoas negras. Ao considerar os saberes tradicionais, ancestrais e as especificidades da experiência negra, a Psicologia pode oferecer um cuidado mais humano e eficaz aos sujeitos

que vivenciam constantemente as questões raciais no dia a dia. O diálogo intercultural e a valorização da negritude são essenciais para construir uma prática que promova a autonomia e o bem-estar das pessoas negras, construindo percepções que confrontem as desigualdades e as violências raciais que marcam suas vidas (Tavares, Jesus Filho & Santana, 2020).

Alguns profissionais destacaram o uso de autores e autoras negras em sala de aula, o que representa uma estratégia importante para ampliar a presença da temática racial no currículo acadêmico. De acordo com hooks (1994), a introdução de perspectivas marginalizadas na educação é essencial para desafiar a supremacia branca e ampliar a representatividade no ambiente acadêmico. Essas ações são, portanto, uma tentativa de contrapor o currículo tradicional e oferecer aos alunos uma visão crítica e mais próxima da realidade racial, que historicamente tem sido marginalizada na Psicologia. Nesse sentido, resgato os questionamentos de Rodrigues e Battistelli (2020, p. 52-53):

O fato de não lermos ou conhecermos pensadores e intelectuais negros(as) pode não parecer nada de mais, só uma questão de “escolha” de autores, diriam alguns, ainda mais tendo o campo Psi, como o conhecemos, suas origens no norte do mundo [...] Quantas violências são passíveis de reprodução quando transpomos intervenções de uma Psicologia baseada hegemonicamente no estudo de sujeitos brancos, com modos de vida bem específicos, para o trabalho com a população negra, brasileira e, em sua maioria, pobre? Pois se há um diagnóstico já consolidado sobre a realidade de nosso país é o de que aqui a pobreza tem cor e de que, sim, somos um país que constitui suas relações fundamentadas em um racismo estrutural.

Essas práticas são essenciais para sensibilizar os sujeitos e proporcionar um espaço de reflexão sobre temáticas raciais. Como destaca Silva (2018), esse movimento é crucial para construir uma sociedade mais consciente e menos propensa a perpetuar o racismo. A intervenção em diferentes níveis formativos e áreas de trabalho, mostra que o campo da

Psicologia tem um papel fundamental na construção de novas narrativas e práticas que desafiem o status quo racial.

As respostas também indicam compromisso em difundir o conhecimento racialmente crítico não apenas na clínica, mas também dentro das instituições. Bell (1995) reforça que a mudança estrutural requer a mobilização de toda a comunidade em prol de uma visão antirracista. Os respondentes que adotam essa prática contribuem para transformar o ambiente institucional, promovendo uma cultura que respeita e considera a diversidade racial, o que pode ter um impacto positivo e duradouro nas organizações.

A produção acadêmica sobre a temática, incluindo artigos e orientações de trabalhos, representa um esforço para consolidar e divulgar conhecimento racializado. Para Carneiro (2005), essa produção intelectual é fundamental para expandir o pensamento crítico e construir uma base teórica que apoie e legitime o trabalho antirracista. Esses esforços, relatados por alguns respondentes, demonstram a preocupação com uma prática mais consciente e responsiva às questões raciais.

Ao reportar diretamente casos de racismo no ambiente de trabalho e manter um rigor ético sobre o tema, profissionais como os que responderam, contribuem para responsabilizar as instituições e promover uma prática mais justa. Esse compromisso reflete o entendimento de que o racismo deve ser combatido em todos os níveis de atuação.

Ao examinar as respostas sobre como a Psicologia pode lidar com as questões raciais, percebi uma série de caminhos propostos que refletem o desejo por uma prática transformadora e antirracista. Bardin (2011) permite categorizar essas propostas como núcleos de sentido emergentes e convergentes em torno da formação e prática da Psicologia. Essas respostas indicam que há um desejo genuíno entre os profissionais de Psicologia para que o campo lide diretamente com o racismo estrutural e com as implicações psicossociais das experiências de raça. Esse desejo de mudança, no entanto, confronta-se com a realidade institucional e com a

branquitude acadêmica que, conforme ressaltam autores da Teoria Crítica Racial, contribui para a manutenção das desigualdades raciais.

Um dos principais pontos mencionados nas respostas é a necessidade de inserir “temáticas raciais na formação”, algo que Fanon (1952) e Carneiro (2005) consideram essencial para que se comece a desestabilizar as certezas da branquitude e permitir uma educação mais representativa e justa. A inclusão de disciplinas focadas na racialidade e no impacto psicossocial do racismo é o primeiro passo necessário para superar a visão limitada e normativa que predomina na Psicologia. Ao promover discussões sobre negritude e branquitude no currículo, a Psicologia pode começar a desconstruir a hegemonia branca, integrando perspectivas que valorizam as culturas e experiências pretas.

O letramento racial e o combate ao racismo, mencionados por alguns respondentes, são vistos como fundamentais para que a Psicologia cumpra um papel ativo na transformação da sociedade. Segundo Bell (1995), o letramento racial é indispensável para educar profissionais que possam reconhecer e enfrentar as práticas discriminatórias em todas as suas formas. A psicoeducação e as práticas de conscientização racial na Psicologia são, portanto, estratégias fundamentais para capacitar psicólogas e psicólogos a não só acolher, mas também a lidar com as implicações do racismo e atuar na sua desconstrução.

Outro aspecto interessante das respostas é o apelo para a abordagem da “subjetividade na sua constituição histórica e social”. Essa perspectiva está alinhada com a visão de Silva (2018), que defende que a Psicologia deve considerar o contexto racial e os efeitos do racismo na subjetividade dos indivíduos, promovendo uma compreensão profunda e crítica do ser humano e das relações sociais. Ao abordar a constituição do sujeito negro e as estratégias da branquitude, os profissionais podem oferecer uma escuta mais empática e adequada, promovendo um acolhimento que reconhece as vivências raciais de seus clientes.

A descolonização do saber psicológico é outro ponto importante levantado. Quando os

profissionais propõem a superação de uma “visão conservadora e limitante da clínica burguesa”, eles falam diretamente contra as bases eurocêntricas da Psicologia. Isso está alinhado com o pensamento de hooks (1994), que argumenta que a educação crítica deve buscar desmantelar os paradigmas coloniais para promover uma verdadeira inclusão e equidade. Esse movimento de descolonização exige que a Psicologia questione seus próprios fundamentos epistemológicos, incluindo os efeitos do “racismo científico” e do epistemicídio, como apontado por Carneiro (2005).

Muitos respondentes também defendem que a Psicologia deve “valorizar a diversidade” e “compreender os fatores de vulnerabilidade social”. Isso requer um compromisso ético com a equidade e uma compreensão das desigualdades estruturais que afetam a saúde mental das populações marginalizadas. Segundo Tatum (1997), é essencial que os profissionais entendam como o racismo e outros fatores de discriminação impactam a saúde mental e contribuem para o adoecimento psíquico. Esse entendimento da saúde mental permite que a Psicologia seja uma ferramenta de resistência e emancipação social, ao invés de perpetuar estigmas e desigualdades.

O reconhecimento do papel da Psicologia como “mediadora” e promotora de políticas públicas foi outra proposta relevante. Para que a Psicologia desempenhe um papel transformador, é fundamental que ela participe da construção de políticas que valorizem a diversidade racial e assegurem a inclusão de diferentes perspectivas culturais. Essa atuação está em consonância com Silva (2018), que afirma que as práticas psicossociais devem ser voltadas para a promoção de uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos. Nessa direção, a Psicologia pode assim atuar como uma ponte para políticas públicas que combatam a marginalização racial e promovam uma cidadania plena.

Além disso, diversos respondentes sugeriram que a Psicologia deve “trazer o estudo de autores não brancos” para a formação acadêmica, uma proposta dialoga com a crítica de hooks (1994) ao cânone eurocêntrico e à necessidade de incluir autores marginalizados na educação

superior. Incorporar autores negros não é apenas uma questão de representatividade, mas também de garantir que as perspectivas teóricas reflitam a diversidade de experiências e culturas. Essa ampliação do repertório teórico permite que futuros profissionais adquiram uma compreensão mais completa e crítica das questões raciais e possam atuar de forma mais eficaz.

De modo geral, a análise das respostas dos participantes reforça a importância de uma formação antirracista que aborde a subjetividade do indivíduo dentro de contextos históricos e sociais a qual estão inseridos. A inclusão de autores negros e de teorias decoloniais na grade curricular é fundamental para expandir a visão limitada e eurocêntrica que ainda predomina os espaços formativos. A Psicologia, portanto, pode ser uma poderosa ferramenta de resistência e transformação social, desde que se contraponha a epistemologia embranquecida e que reconheça e combata o racismo estrutural em todas as suas formas. Com um olhar crítico e uma postura implicada politicamente, acredito que a prática psicológica possa contribuir para a emancipação das populações não brancas, promovendo não apenas saúde mental, mas também dignidade e justiça social.

Considerações Finais

A construção dessa dissertação teve como objetivo apreender, a partir da percepção de profissionais da Psicologia atuantes em Goiânia, um panorama breve sobre as temáticas raciais em contextos de formação e prática. Ao refletir sobre as intersecções entre raça, formação e prática na Psicologia, deparei-me com diversas lacunas, reivindicações, violências e novas noções da área. Esse estudo não se restringiu a um exercício teórico, mas propõe também um diálogo direto com os sujeitos que constroem cotidianamente a Psicologia.

O levantamento teórico e histórico evidenciou como a trajetória educacional dos povos indígenas e negros no Brasil é marcada por profundas desigualdades e exclusões, resultado de um processo histórico de colonização e dominação. A educação, ainda longe de ser um espaço de libertação, foi historicamente utilizada como ferramenta de controle e imposição cultural. Nesse sentido, é fundamental superar o legado colonial, reposicionando o saber em suas diferentes esferas por meio de uma perspectiva decolonial que valorize os saberes ancestrais e promova uma educação diversa e plural.

A Psicologia, de maneira análoga, desde sua origem, abriga diferentes processos de dominação e exclusão. A construção dessa ciência e profissão foi permeada por imposições coloniais, autoritárias, higienistas e eurocêtricas. É necessário que os profissionais se engajem em um processo contínuo de luta, aprendizagem e desconstrução de sua própria profissão como afirma Antônio Bispo, “O jogo de contrariar as palavras coloniais, como modo de enfraquece-las” (2023, p. 3).

O período ditatorial brasileiro também se revelou de extrema importância e influência para a Psicologia. Ao analisar a trajetória da profissão, percebo que esse período foi crucial para a consolidação de práticas que ainda hoje influenciam a nossa profissão. A instrumentalização para fins de controle social e a cooptação de profissionais para legitimar práticas opressoras

são marcas indelévels desse período. Portanto, é necessário considerar o papel da Psicologia para a sociedade brasileira, conectando sua formação e prática às lutas sociais e ao posicionamento frente as diferentes formas de opressão.

Aprender a construção da Psicologia no contexto goiano evidenciou características marcantes dos processos históricos, culturais, sociais e políticos da região, que moldam os caminhos da educação em diferentes níveis, ora reforçando desigualdades, ora abrindo brechas para a resistência e existência de práticas emancipadoras. Não apenas a lógica colonial, mas também o caráter coronelista e patriarcal ainda impera sobre a formação de psicólogas e psicólogos do município, que, aos poucos, têm desafiado estruturas de poder em busca de uma prática mais inclusiva e crítica.

A apropriação de referenciais teóricos, como a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e os estudos decoloniais, permitiu-me explorar de forma crítica os processos educacionais e formativos em Goiás. A tensão entre tradição e modernidade, presente nas práticas educacionais e na formação em Psicologia demonstra a persistência de dinâmicas históricas de dominação. No entanto, também revela formas de resistência e criatividade local, elementos que possibilitam a construção de saberes mais inclusivos e contextualizados. A Psicologia, nesse cenário, emerge como campo de resistência, capaz de compreender e intervir nas contradições sociais, promovendo práticas que desafiem a exclusão e a desigualdade.

Partindo de um estudo qualiquantitativo, descritivo e exploratório, foi possível acessar as vivências dos próprios profissionais, para compor essa dissertação. A pesquisa evidenciou grandes lacunas no processo formativo dos profissionais de Psicologia de Goiânia no que tange à abordagem de temáticas raciais. Ao observar o contexto formativo, aliado às heranças políticas e culturais da região, como o coronelismo e o conservadorismo liberal, agrava a dificuldade de inserção de temáticas críticas no currículo. Esses fatores moldam o espaço acadêmico de forma a restringir iniciativas que promovam a transformação social, mantendo o

ensino ancorado em práticas conservadoras e alinhadas à manutenção das desigualdades.

A ausência, fragmentação ou superficialidade das temáticas raciais na formação de psicólogas e psicólogos revela uma abordagem insuficiente, e por vezes, negligentes no que tange à promoção de um letramento racial sensível às dinâmicas sociais, que são constantemente atravessadas por questões raciais. Essa lacuna compromete não apenas a prática psicológica, mas também contribui para a naturalização das desigualdades raciais, conforme criticado por autores como bell hooks (1994), Adorno e Horkheimer (1985) e Paulo Freire (1987).

A análise dos dados também revelou um cenário repleto de possibilidades transformadoras e potentes no que se refere à abordagem das questões raciais na formação acadêmica em Psicologia. Os relatos dos profissionais evidenciam a prevalência de uma formação alheia às demandas raciais, embora permeada pelo olhar crítico dos próprios participantes, que destacaram reiteradamente que as iniciativas voltadas à discussão sobre raça surgiram predominantemente do movimento estudantil e da mobilização de alunos negros, e não de um compromisso institucional.

É exatamente na resistência dos estudantes negros que emerge um potente campo de transformação. Os movimentos estudantis, os grupos de estudo e os eventos organizados coletivamente representam verdadeiros atos de insurgência contra a lógica hegemônica e colonial da academia. Essas iniciativas não apenas pressionam as instituições a se repensarem, mas também criam espaços de diálogo, acolhimento e conscientização, ampliando os horizontes do debate acadêmico.

Os dados aqui apresentados denunciam a insuficiência de um modelo de ensino sustentado na pretensa neutralidade e na perpetuação de privilégios. Eles também convidam à reflexão sobre a necessidade de uma reforma profunda e crítica nas instituições de ensino superior, que devem assumir um papel efetivamente transformador, conforme proposto pelos teóricos de

Frankfurt. A construção de um ensino que transcenda o conformismo e a reprodução das desigualdades exige esforços coletivos e estruturais, mas é imprescindível para que a Psicologia cumpra seu compromisso ético e social.

Esta pesquisa não apenas denuncia as falhas estruturais e pedagógicas da formação em Psicologia, como também aponta caminhos para uma educação crítica e emancipadora. A inclusão das temáticas raciais na formação de psicólogas e psicólogos não deve ser entendida como uma escolha opcional, mas como uma necessidade urgente para enfrentar as desigualdades que permeiam a sociedade brasileira. A omissão desse debate no ambiente acadêmico compromete não apenas a qualidade da formação profissional, mas também o papel da Psicologia enquanto ciência e prática voltada à promoção de saúde, da equidade e dos direitos humanos.

A pesquisa proporcionou uma compreensão mais profunda e crítica sobre como as lacunas na formação acadêmica em Psicologia impactam diretamente a prática profissional e a sociedade. Aprender a ausência de temáticas raciais e seus aprofundamentos na percepção de grande parte dos profissionais de Psicologia de Goiânia ampliou minha consciência sobre a responsabilidade da academia em promover um ensino mais inclusivo e alinhado às demandas sociais. Além disso, os relatos dos profissionais trouxeram um aspecto humano à pesquisa, revelando o quanto a formação conservadora perpetua desigualdades e limitações no exercício da profissão. Essa constatação me motivou a refletir sobre meu papel como psicóloga e pesquisadora, sobretudo na promoção de práticas educativas e interventivas mais éticas e comprometidas com a transformação social.

Enquanto psicóloga, a pesquisa respondeu a uma questão crucial: por que ainda há tanta dificuldade em abordar temáticas raciais em contextos formativos e práticos da Psicologia? Os dados evidenciam que essa lacuna não é fruto apenas de escolhas individuais dos profissionais, mas um reflexo direto da formação deficitária que recebem. Já como pesquisadora, a

investigação esclareceu a importância de dar voz às experiências e críticas daqueles que vivenciam as falhas do sistema educacional. Compreendi que o conhecimento acadêmico não pode se desvincular das práticas de resistência e das demandas sociais expressas por movimentos estudantis e grupos marginalizados. Esses elementos são essenciais para a construção de novas epistemologias, capazes de desafiar a lógica colonial e excludente ainda presente na academia.

A pesquisa abriu portas para múltiplas possibilidades de estudos, ações e intervenções futuras. Um dos caminhos seria investigar, de forma mais aprofundada, como o currículo oculto, ou seja, os valores e ideologias implícitas na formação, influencia as percepções e práticas dos profissionais de Psicologia frente às questões raciais. Outra perspectiva seria analisar como a inclusão de docentes negros nas universidades pode transformar não apenas o conteúdo, mas também as dinâmicas institucionais, contribuindo para a construção de um espaço acadêmico mais democrático. Além disso, estudos que avaliem o impacto de iniciativas estudantis e políticas de cotas na formação de profissionais mais comprometidos com a equidade racial podem resultar em poderosas ferramentas de transformação desses espaços.

Assim, esta pesquisa considera que a luta pela inclusão das temáticas raciais no ensino de Psicologia não é apenas de uma reivindicação justa, mas uma necessidade para a formação de profissionais capazes de atuar com sensibilidade, ética e responsabilidade social. É na valorização das vozes negras, tanto de estudantes quanto de docentes, que reside a possibilidade de transformar a academia em um espaço verdadeiramente plural e emancipador. A superação das barreiras institucionais e curriculares é um desafio que requer coragem, mas os relatos e iniciativas aqui apresentados demonstram que essa transformação é não apenas possível, como também indispensável.

Referências

- Adorno, T. W. (1993). *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada* (L. E. Bicca, Trad.). Ática.
- Adorno, T. W. (1995). Educação após Auschwitz. In: T. W. Adorno. *Educação e Emancipação* (pp. 119-138). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1996). Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, 17(56), 24-56.
- Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação* (pp. 119-138). Paz e Terra.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento* (G. A. de Almeida, Trad.). Zahar.
- Almeida, W. L. D. (2002). *Direitos humanos no Brasil (1988-1998): um desafio à consolidação democrática* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Aberto da Universidade de São Paulo. Biblioteca Digita da PUC. <https://doi.org/10.11606/T.8.2002.tde-17052023-095348>
- Alves, M. C., & Amaral, T. C. (2018). Ações afirmativas, subjetividades e (re)existências: estudantes negros e negras cotistas no curso de Psicologia da UFPEL. In: M. E. Calazans, M. G. Castro, & E. Piñeiro (Orgs.), *América Latina: Corpos, trânsitos e resistências* (Vol. 2, pp. 97–124). Editora Fi.
- Andrade, L. L. D. (2023). *Educação Antropofágica: apropriação cultural indígena pelos jesuítas no início da colonização portuguesa do Brasil (1549-1599)*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17670>
- Antunes, M. A. M. (2001). *A Psicologia no Brasil: uma leitura histórica sobre sua constituição* (2ª ed.). Educ/Unimarco.
- Apolinário, J. R. (2005). *Os Akroá e outros grupos indígenas do sertão: As práticas das políticas indígena e indigenista no norte da capina de Goiás-Século XVIII*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7522>
- Araújo, E. (2004). Negras memórias, o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. *Estudos Avançados*, 18(50), 242-250.
- Assef, F. S. (2022). Como se deu o avanço dos manicômios com tratamentos desumanos no Brasil entre os séculos XIX e XX? *Revista Internacional d'Humanitats*, (54-55), 91-96. Edição especial Série Coepta (n. 7–8). CEMOrOc-Feusp / Universitat Autònoma de Barcelona / Colégio Luterano São Paulo.
- Assis, W. R. F. (2019). *Estudos de história de Goiás*. Editora Palavrear.

- Baldino, J. M. (1991). *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da UFG. <https://shre.ink/x3vI>
- Barreto, R. A. B. (2018). *Uma história dos discursos psiquiátricos, exames, internações e práticas ambulatoriais voltadas à família em Goiás*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8403>
- Becker, H. (1994). *A história de vida e o mosaico científico*. In H. Becker, *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Beillerot, J. (1985). *A sociedade pedagógica* (J. Simões, Trad.). RÉ.S.
- Bell, D. A. (1995). *Race, Racism, and American Law*. Little, Brown.
- Benedito, M. D. S. (2018). *A relação entre Psicologia e Racismo: as heranças da clínica psicológica*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paul]. Biblioteca Digital da USP. <https://doi.org/10.11606/D.47.2018.tde-04092018-102726>
- Benjamin, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas, vol. 1) (S. P. Rouanet, Trad.). Brasiliense.
- Benjamin, W. (2012). Sobre o conceito de história. In: W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura* (7ª ed., pp. 222–232). Brasiliense. (Trabalho originalmente publicado em 1940).
- Bento, M. A. S. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Bispo, A. S. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 4(2), 315-329.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. (1992). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. Pedagógica e Universitária.
- Bottoni, A., Sardano, E. D. J., & Costa Filho, G. B. D. (2013). Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: G. B. D. Costa Filho (Org.), *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. (pp. 19-42). Penso.
- Bourdieu, P. (1983). *O Poder Simbólico*. Bertrand Brasil.
- Brasil. (1837). Lei nº 1, de 1837, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. <http://www.planalto.gov.br>
- Brasil. (1962). Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da

- República. https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/19/2017/05/Lei-4119_1962.pdf
- Brasil. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1971). Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971. Cria os Conselhos Federal e Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 1971. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5766-20-dezembro-1971-357790-norma-pl.html>
- Brasil. (1979). Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Diário Oficial da União. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=515056&filenome=LegislacaoCitada%20PL%202239/2007
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016
- Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). Indicadores educacionais. Brasília. <https://www.gov.br/>
- Cabral, A. de C. M. (1953). Requisitos básicos da formação de psicólogos. *Ciência e Cultura*, 5(1), 43-44.
- Camargo, K. G. F. (2014). *Educação católica e presença dominicana em Goiás (GO): a cultura escolar do colégio Sant'Anna (1940-1960)*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul]. Repositório da UEMS. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=268206#
- Campos, M. (2014). *Políticas de formação em Psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3831>
- Canesin, M. T., & Loureiro, W. N. (1994). *A Escola Normal em Goiás*. Editora da UFG.
- Canezin, C. A., & Loureiro, A. S. (1994). *História da educação em Goiás: Da Província à criação da Universidade Federal de Goiás*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da UFG.

<https://repositorio.bc.ufg.br/teserver/api/core/bitstreams/3f253378-f596-48f1-ae38-0c88fbc83079/content>

- Carneiro, N. S. (2013). Contra a "violência de inexistir": Psicologia crítica e diversidade humana. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 40-47.
- Carneiro, S. (2005). *Mulheres em movimento*. Papirus.
- Carneiro, S. (2005). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.
- Carvalho, A. F. (2019). *Educação e crítica: reflexões sobre a formação docente*. Editora XYZ.
- Carvalho, L. R. (1978). *As reformas pombalinas da instrução pública*. Saraiva/EDUSP.
- Cassimiro, M. R. do. (2017). Os primórdios da Universidade Federal de Goiás. *Revista UFG*, 2(1), 9-11.
- Castro, O. F. de. (2017). Universidade Federal de Goiás: Da pré-história à história. *Revista UFG*, 2(1), 9-11.
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 227-278). CLACSO.
- Chaim, M. M. (1983). *Aldeamentos indígenas: (Goiás, 1749-1811)*. Fundação Nacional Pró-Memória.
- Chaul, N. F. (2001). Do berrante ao apito do trem. In: N. F. Chaul, *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade* (pp. 127-130). UFG.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.
- Coimbra, C. M. B. (2000). Doutrinas de segurança nacional: banalizando a violência. *Psicologia em Estudo*, 5(2), 01-22.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). Resolução CFP nº 010/2005. Código de Ética Profissional do Psicólogo, XIII Plenário. CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica.pdf
- Conselho Federal de Psicologia. (2017). Diretrizes para práticas psicológicas antirracistas.
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). Quem faz a Psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho volume I- formação e inserção no mundo do trabalho. CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1_WEB.pdf

- Conselho Regional de Psicologia – 06. (2013). *Exposição 50 anos da Psicologia no Brasil: A história da Psicologia no Brasil*. Conselho Regional de Psicologia da 6ª região. São Paulo: CRPSP.
- Correia, A. M. B., & Dantas, C. N. C. B. (2017). O fazer psicológico na ditadura civil-militar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 71–81
- Correia, F. C. (2016). Theodor Adorno e o Problema da (Semi) formação. *Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, 8(16), 110-126.
- Costa, C. J., & Menezes, S. L. (2009). A educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: *Fundamentos históricos da educação no Brasil* (2ª ed., pp. 31-44). Eduem.
- Crenshaw, K. (1989). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, 43, 1241.
- Cunha, L. A. (1997). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Editora Brasiliense.
- Cunha, L. A. (2003). *Ensino superior no Brasil*. In: E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (3ª ed., pp. 152-204). Autentica.
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas* (3ª ed.). Editora Unesp.
- Damasceno, M. G., & Zanello, V. M. L. (2018). Saúde mental e racismo contra negros: Produção bibliográfica brasileira dos últimos quinze anos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 450-464. <https://doi.org/10.1590/1982-37030003262017>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.
- Dias, C. (2014). Momentos iniciais da educação física em Goiás (1917-1929). *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28, 95-111.
- Dourado, B. B. (2010). *Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1071>
- Dourado, L. F. (2007). A educação e a gestão democrática: Desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 531-545.
- Dunker, C. I. L. (2015). Apresentação à edição brasileira. In: T. W. Adorno. *Ensaio sobre Psicologia social e psicanálise* (V. Freitas, Trad.). Unesp.
- Durham, E. R. (2003). *O ensino superior no Brasil: Público e privado*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo - USP. <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>

- Faleiros, F., et al. (2016). Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 25(4), e3880014.
- Fanon, F. (1952). *Black skin, white masks*. Éditions du Seuil.
- Fanon, F. (2008). *Os condenados da terra*. Paz e Terra.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas* (R. Silveira, Trad.). EdUFBA.
- Faoro, R. (2001). *Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro* (3ª ed. rev.). Globo.
- Fausto, B., & Fausto, S. (1994). *História do Brasil* (Vol. 1). Edusp.
- Fernandes, C. J., Lima, A. F. de, & Oliveira, P. R. S. de. (2019). Internamento E(sca)ncarado: Coexistência da Internação Psiquiátrica e a Rede de Atenção Psicossocial. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 40(1), 25-42.
- Ferreira, A. (2023). Desigualdades étnico-raciais no acesso e qualidade dos serviços de saúde. *Psicologia e Sociedade*, 35(1), 123-134.
- Ferreira, J. C. (1980). *Presidentes e governadores de Goiás*. Editora da UFG.
- Ferro, M. (1996). *História das colonizações: Das conquistas às independências: Séculos XIII a XX*. Companhia das Letras.
- Figueiredo, E. S. A. de. (2005). Reforma do ensino superior no Brasil: Um olhar a partir da história. *Revista UFG*, 7(2), 13-16.
- Fleury, R. (1985). *Sombras em marcha*. Editora Líder.
- Flores, S. R. (2017). A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: Da Colônia à República. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(2), 401-416.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Edições Loyola.
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. [Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação, Escola de Belas Artes de Pernambuco]. Acervo Educador Paulo Freire. <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saber, fazer e ensinar*. Paz e Terra.
- Freitag, B. (1988). *A teoria crítica: Ontem e hoje* (2ª ed.). Brasiliense.

- Germano, J. W. (1990). *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: Um estudo sobre a política educacional*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Unicamp. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1575093>
- Germano, P. (2021). Psicologia e movimentos sociais: Uma perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Psicologia Social*, 12(2), 123-135.
- Germano, S. F. (2021). *Segregação da educação em Goiânia, aspectos gerais*. [Artigo, Universidade Católica de Goiás]. Repositório PUC Goiás. https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3562/2/TCC_SaraFerra%20zGermano%20%281%29.pdf
- Ginzburg, J. (2012). *Crítica em tempos de violência*. Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP.
- Goffman, E. (1968). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (M. Lambert, Trad.). Editora LTC.
- Gomes, L. (2019). *Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Escravidão (Vol. 1). Globolivros.
- Gomes, L. R. (2020). Autoritarismo de múltiplas faces no Brasil: Antissemitismo, bolsonarismo e educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4532136.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: M. C. S. Minayo, S.F. Deslandes, & R. Gomes (Orgs.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* (29ª ed., pp. 79-108). Editora Vozes.
- Gomide, A. P. A. (2007). *Um estudo sobre os conceitos freudianos na obra de T. W. Adorno*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção USP. <https://repositorio.usp.br/item/001616447>
- Gomide, A. P. A. (2011). Psicanálise e teoria social à luz da teoria crítica de Theodor W. Adorno. *Psicologia Ciência e Profissão*, 31(1), 120-133.
- Gonzalez, L. (1988). Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: L. Gonzalez & S. R. Lima (Eds.), *Lugar de negro* (pp. 63-79). Marco Zero.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Guimarães, A. (2002). *Psicologia e cultura: Contribuições para a formação de profissionais sensíveis às diferenças*. Editora Z.
- Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Hombred Editores.
- hooks, b. (1994). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.

- hooks, b. (2019). *Olhares negros: Raça e representação*. Elefante Editora.
- Hur, D. U. (2012). Políticas da Psicologia: Histórias e práticas das associações profissionais (CRP e SPESP) de São Paulo, entre a ditadura e a redemocratização do país. *Psicologia USP*, 23, 69-90.
- Hur, D. U. (2019). História da Psicologia Política: Heterogeneidade e institucionalização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 826-846.
- Hur, D. U., & Lacerda, F. (2017). Ditadura e insurgência na América Latina: Psicologia da libertação e resistência armada. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 28-43.
- Igreja, R. L., Camacho, M. T. S., Rampin, T. T. D., & de Carvalho Dantas, F. A. (2019). A diversificação dos estudos sobre as Américas. *Abya-Yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas*, 3(3), 01-5.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023). Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>
- Instituto Socioambiental (ISA). (s.d.). PIB Socioambiental. <https://pib.socioambiental.org>
- Jacó-Vilela, A. M., & Rocha, L. F. D. (2014). Uma perspectiva católica da Psicologia no Brasil: Análise de artigos da revista A Ordem. *Psicologia em Pesquisa*, 8(1), 115-126.
- Jay, M. (2008). *A imaginação dialética: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais 1923-1950* (V. Ribeiro, Trad.). Contraponto.
- Jesus, M. C. de. (2016). O regime militar e a questão racial: O interdito. In: *Entre o local e o global: Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio*.
- Karasch, M. (1992). Catequese e cativo: Política indigenista em Goiás (1780-1889). In: M. C. da Cunha (Org.), *História dos índios no Brasil* (pp. 397-412). Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP.
- Kehl, R. (1919). *Sociedade Eugênica de São Paulo*. Jornal do Comércio, São Paulo, 4 abril 1919.
- Kilomba, G. (2010). *"The Mask": Plantation memories: Episodes of everyday racism* (Vol. 2). Unrast Verlag.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Lacerda Jr, F. (2013). Capitalismo dependente e a Psicologia no Brasil: Das alternativas à Psicologia crítica. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 3, 216-263.
- Leal, V. N. (1997). *Coronelismo, enxada e voto*. Nova Fronteira.

- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar em Revista*, 17, 153-176.
- Lima, M. E., Brzezinski, I., & Menezes, A. D. S. (2020). Militarizar para educar? Educar para a cidadania?. *Educação & Sociedade*, 41, e228256.
- Lima, M. O. de, & de Janeiro, R. (2012). Formação histórica da nacionalidade brasileira. *Revista Política Hoje*, 21(2), 488-498.
- Lobato, M. (1956). *Urupês*. Brasiliense.
- López, L. C. (2012). O conceito de racismo institucional: Aplicações no campo da saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 16(40), 121-134.
<https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000004>
- Lukács, G. (1979). *Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx* (C. N. Coutinho, Trad.). Ciências Humanas.
- Maio, M. C. (1999). O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(41), 141-158.
<https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. C. Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del
- Marcuse, H. (1998). *Cultura e sociedade* (Vol. 2, W. L. Maar, I. M. Loureiro, & R. de Oliveira, Trad.). Paz e Terra.
- Martins, J. de S. (1997). *O poder do atraso: Ensaio de sociologia da história lenta*. Hucitec.
- Marx, K. (1988). *O capital – Crítica da economia política* (R. Barbosa & F. R. Kothe, Trans.). Nova Cultural.
- Massimi, M. (2009). Novas questões temáticas e desdobramentos metodológicos na história dos saberes psicológicos. *Temas em Psicologia*, 17(1), 15-20.
- Massimi, M., & Guedes, M. C. (2004). *História da Psicologia no Brasil: Novos estudos*. Educ & Cortez.
- Matos, O. C. F. (2006). *A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo* (2ª ed.). Editora Moderna.
- Mbembe, A. (2018). *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 Edições.
- Mendes, J. (2015). Educação e coronelismo: A influência do coronelismo na educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20(59), 455-472.

- Menezes, A. de A. (2009). *Educação e emancipação: Uma leitura crítico-reconstrutiva em Jürgen Habermas* [Tese de doutorado, Universidade do Porto].
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.
- Mignolo, W. (2019). *A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir*. Serie Afterall, 2.
- Mignolo, W. D. (2007a). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura: Un manifiesto. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comp.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-47). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mignolo, W. D. (2007b). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial.
- Mignolo, W. D., & Veiga, I. B. (2021). Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. *Revista X*, 16(1), 24-53.
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14. ed.). Editora Hucitec.
- Monteiro, J. M. (1994). *Negros da terra: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. Companhia das Letras.
- Motta, R. P. S. (2014). *As universidades e o regime militar: Cultura política brasileira e modernização autoritária* (1ª ed.). Zahar.
- Moura, M. C. O. de. (2006). Aldeamento Carretão: “Marco zero” da história das relações étnicas dos Tapuios. *Dimensões*, (18), 28-48.
- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. EDUFF.
- Muniz, J. B., & Sant’Anna, I. M. (2012). *Meninas pra lá, meninos pra cá: A experiência de escolarização na Província de Goiás*. UFG.
- Nascimento, A. (1980). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Perspectiva.
- Nascimento, F. (2021). *Psicologia e práticas antirracistas: desafios para a formação profissional*. Editora Vozes.
- Nogueira, I. B. (2017). Cor e inconsciente. In: N. M. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil: Questões para a psicanálise* (pp. 137-144). Perspectiva.

- Nogueira, M. A. (2011). Universidades públicas e o papel da inclusão social. *Educação e Sociedade*, 32(114), 29-48.
- Oliveira, A. C. D. (2023). *Alegoria, evangelização e massacre indígena: Uma análise de Auto de São Lourenço, de José de Anchieta*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional – UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/46286>
- Oliveira, A. F. de, & Chaveiro, E. F. (2010). Planejamento urbano e imagética da cidade: Signos mercadológicos e segregação socioterritorial em Goiânia. *Acta Geográfica*, 4(7), 109-124.
- Oliveira, D. A. (2010). *Políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Autores Associados.
- Oliveira, E. C. de. (2017). “O medo do outro”: conflitos entre brancos, negros e mestiços em Goiás nos séculos XVIII e XIX. *Revista Territórios E Fronteiras*, 10(2), 279–298.
- Parecer n. 403/62 do CFE. (1962, 19 de dezembro). Brasília: Ministério da Educação. <http://www.abepsi.org.br/portal/wpcontent/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>
- Patto, M. H. S., & Bosi, E. (1981). *Psicologia e ideologia: Reflexões sobre a Psicologia escolar*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção da USP. <https://repositorio.usp.br/item/000736105>
- Pereira, A. C., & Andrade, V. N. G. (2018). Do “comum” ao “normal”: As marcas do machismo “nosso” de cada dia. In: *Anais do Pesquisar*, 7.
- Pereira, E. M. C. (1997). O Estado Novo e a Marcha para o Oeste. *Revista História*, 2(1), 113-129.
- Pessotti, I. (1998). *Notas para uma história da Psicologia no Brasil*. In *Conselho Federal de Psicologia, Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 17-31). Edicon.
- Pinto, J. R. S., & Mignolo, W. D. (2015). A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 15(3), 381-402. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.3.20580>
- Pohl, J. E. (1976). *Viagem ao interior do Brasil (1817-1821)*. EDUSP/BH, Itatiaia.
- Prado, A. A. (1995). Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 1, 5-27.
- Pucci, B., et al. (2012). *Adorno: O poder educativo do pensamento crítico* (5ª ed.). Editora Vozes.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 11-20). Quito: FLACSO; Libri Mundi; Tercer Mundo.

- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 107-126). CLACSO.
- Ramos, A. G. (1954). *Introdução ao negro no Brasil*. Andes.
- Resende, A. C. de A. (2007). Da relação indivíduo e sociedade. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 10(1), 29–45.
- Resende, M. D. R. S. (2005). *Formação e autonomia do professor universitário: Um estudo na Universidade Federal de Goiás*. [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP.
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17205>
- Rodrigues, D. J. S. (2010). *O curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás na trajetória da institucionalização do ensino superior da Psicologia no Estado de Goiás*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. Repositório PUC Goiás.
<https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/2070>
- Rodrigues, L., & Battistelli, B. M. (2020). Entre cartas: sobre branquitude e epistemicídio na produção de conhecimento em Psicologia. In: R. da Silva Silveira (Org.), *Psicologia e relações raciais: um percurso em construção* (pp. 45-68). ABRAPSO.
- Rodrigues, R. (2010). *Formação em Psicologia: Desafios e Perspectivas*. Editora da UFG.
- Rufino, L. (2018). Pedagogia das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, 10(1), 71-88.
- Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, quilombos: Modos e significações*. INCTI; Editora UnB.
- Santos, A. D. O., & Oliveira, L. R. D. (2021). O bloqueio epistemológico no Brasil e a Psicologia. *Revista Espaço Acadêmico*, 20(227), 250-260.
- Santos, J. R. dos. (1994). *O que é racismo*. Editora Brasileira.
- Santos, M. (2003). *Por outra globalização – Do pensamento único à consciência universal*. Record.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Schucman, L. V. (2012). *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP.
<https://doi.org/10.11606/T.47.2012.tde-21052012-154521>
- Schucman, L. V. (2014). Sim, nós somos racistas: Estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 83-94.

- Schwarcz, L. (1993). *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil, 1870-1930*. Companhia das Letras.
- Silva, A. A. (2018). *A história da Psicologia em Goiás: um estudo sobre as raízes e as especificidades da formação dos psicólogos goianos*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da UFG.
<https://repositorio.bc.ufg.br/teserver/api/core/bitstreams/0c9a783f-8228-42c8-b0d1-5029eac469e5/content>
- Silva, D. (2011). *Negro e educação: A luta contra o racismo na escola*. Cortez.
- Silva, D. (2018). *Psicologia e relações raciais: Fundamentos para uma Psicologia antirracista*. Cortez.
- Silva, G. J. da, & da Costa, A. M. R. F. (2018). *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Autêntica.
- Silva, L. G., de Lima, S. C., & de Souza, E. A. (2018). Povos Karajá, Tapuio e Avá-Canoeiro: Desafios de (re)existência. *Revista Temporis Ação*, 18(1), 146-171.
- Silva, M., & Oliveira, R. (2022). Racismo estrutural e saúde mental: Reflexões a partir de Goiânia. *Psicologia e Cultura*, 19(2), 245-256.
- Silva, P. D. S. (2018). *Psicologia, diversidade e cultura: Abordagens críticas no campo da Psicologia*. Editora Vozes.
- Silva, R. (2017). Educação e autoritarismo: O legado do coronelismo nas práticas escolares brasileiras. *Revista Brasileira de História da Educação*, 17(2), 131-150.
- Silva, T. (2018). *Formação contínua em Psicologia: Necessidade e desafios*. Editora Z.
- Skidmore, T. E. (1988). *Brasil: De Castelo a Tancredo*. Paz e Terra.
- Soares, A. L. (2007). A relação entre os missionários jesuítas e indígenas no Brasil colonial. *Ameríndia*, 3(1), 1-7.
- Soares, A. R. (1979). A Psicologia no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia (Ed.), *Psicologia, ciência e profissão* (Edição especial, nº 0, 09-59).
- Soares, J. (2020). *Educação e autoritarismo: Desafios contemporâneos*. Editora ABC.
- Soares, J. R. (2010). *Educação e desigualdade social no Brasil: Reflexões sobre o acesso ao ensino superior*. Cortez.
- Soares, L., et al. (2009). *Metodologia do ensino de Educação Física* (2ª ed.). Cortez Editora.
- Souza, J. (2009). *A ralé brasileira: Quem é e como vive*. Editora UFMG.
- Souza, L. de M. e. (1986). *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. Companhia das Letras.

- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Graal.
- Souza, T. (2021). Jovens negros e seu vínculo com o Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSij) em Goiânia. *Revista Brasileira de Terapia Comunitária*, 12(4), 402-416.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* UFMG.
- Tamano, L. T. O. (2011). *A mestiçagem no microscópio: Entre a detração e a particularização, permaneceu a democracia racial. Uma análise de A mestiçagem no Brasil de Arthur Ramos (1930-1950)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP.
<https://doi.org/10.11606/D.8.2011.tde-28032012-184315>
- Taquette, S. R., & Borges, L. (2021). *Pesquisa qualitativa para todos*. Editora Vozes.
- Tatum, B. D. (1997). *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. Basic Books.
- Tavares, G. G., et al. (2015). A lepra mora no morro: O “refúgio” de leprosos em Anápolis, Goiás, Brasil (1930–1970). *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 4(1), 110-125.
- Tavares, J. S. C., Jesus Filho, C. A. A. D., & Santana, E. F. D. S. D. (2020). Por uma política de saúde mental da população negra no SUS. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)*, 12, 138-151.
- Teixeira, P. L. (1973). *Memórias: Autobiografia*. Cultura Goiana.
- Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana*. Editorial Debolsillo.
- Universidade Federal de Goiás. (2008). Programa UFGInclui. <https://ufg.br/p/26920-programa-ufginclui>
- Valle, I. M. L. P. (1989). *Colégio Sant'Ana: 100 anos de missão em Goiás*. UCG.
- Vaz, D. V. (2013). O teto de vidro nas organizações públicas: Evidências para o Brasil. *Economia e Sociedade*, 22, 765-790.
- Veiga, L. M. (2019). Descolonizando a Psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31, 244-248.
- Vidal, L. (2009). Sob a máscara do colonial. Nascimento e “decadência” de uma vila no Brasil moderno: Vila Boa de Goiás no século XVIII. *História (São Paulo)*, 28(1), 243–288. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742009000100010>
- Vilela, A. M. J. (2012). História da Psicologia no Brasil: Uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 28-43.

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220.

Anexo A. Termo de Compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Rua 235, s/n. Setor Leste Universitário – Goiânia/GO – CEP: 74605-050
 Fones: (62) 3209-6215. E-mail ppgpufg@gmail.com



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “Formação, prática e raça: atravessamentos raciais na atuação de profissionais de psicologia em Goiânia”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 23/08/2023

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
1. Maria do Rosário Silva Resende	[Redacted Signature]
2. Ayla Campos Pereira	[Redacted Signature]
3.	
4.	

Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPGP
 Rua 235, Setor Universitário - Faculdade de
 Educação - Sala 201
 CEP 74605-050 - Goiânia - Goiás - Brasil
 Telefone: (62) 3209-6215
 e-mail: ppgp.fe@ufg.br

UFG - Universidade Federal de Goiás
 CNPJ: 01.567.601/0001-43
 Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico
 Samambaia
 Pró - Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI)
 Campus Samambaia - UFG
 CEP: 74.690-631 Goiânia-GO

Anexo B. Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação, prática e raça: atravessamentos raciais na atuação de profissionais de psicologia em Goiânia

Pesquisador: AYLAM CAMPOS PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73492823.0.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.485.917

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa intitulada "Formação, prática e raça: atravessamentos raciais na atuação de profissionais de psicologia em Goiânia", tem como pesquisadora responsável Ayla Campos Pereira e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação, sob a orientação a Profª Drª Maria do Rosário da Silva Resende. Trata-se de um estudo que busca coletar e analisar o que profissionais de psicologia que atuam em Goiânia têm percebido, desde sua formação até sua atuação, em relação às questões raciais.

A pesquisa parte do pressuposto de que "a prática da Psicologia em Goiânia é permeada por relações raciais desde seu processo formativo até a prática, porém, falta aos profissionais elementos suficientes para uma atuação que alcance a diversidade racial tendo em vista uma formação que é majoritariamente orientada por referenciais brancos, europeus e tradicionais da Psicologia Ocidental produzindo por sua vez psicólogas e psicólogos que invisibilizam as questões raciais e despreparados quando insurgem em sua atuação".

O tamanho da amostra será de 20 participantes.

A coleta de informações, através de questionários, está prevista para o período entre os meses de novembro/23 a fevereiro de 2024.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.485.917

O encerramento da pesquisa está previsto para julho de 2024.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar e compreender a atuação de psicólogas e psicólogos frente às questões raciais no município de Goiânia e seus desdobramentos.

Objetivos secundários:

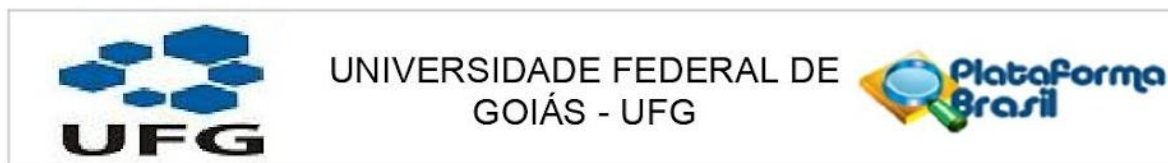
- a) Investigar aspectos da formação em Psicologia no Brasil e especificamente em Goiânia apreendendo temáticas raciais e seus atravessamentos na atuação de profissionais de psicologia.
- b) Compreender e categorizar de que forma as questões raciais são percebidas pelos profissionais goianienses a partir das respostas coletadas.
- c) Analisar a prática da Psicologia e como as questões raciais postas - ou não - no processo formativo influenciam na atuação dos profissionais goianienses a partir das respostas coletadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos, a pesquisadora afirma que "apesar dos riscos oferecidos serem mínimos deve-se considerar o desconforto e/ou constrangimento que o participante poderá ter ao responder o questionário ao evocar memórias, vivências, conhecimentos e opiniões, e a qualquer momento poderá deixar de responder, sem que haja nenhum prejuízo e/ou penalidade". Ainda visando minimizá-los, será explicado ao participante, anterior à sua participação e se aceitar participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual contém informações que apresenta todas as medidas necessárias para a garantia de seus direitos e que, caso necessite de algum tipo de acompanhamento, será destinado ambiente adequado para escuta psicológica e gratuita.

Como benefícios da pesquisa, as pesquisadoras entendem que, "levando em consideração que a maioria populacional no Brasil é formada de sujeitos não-brancos, a participação nesta pesquisa possibilitará o levantamento de dados frente às questões raciais a partir de profissionais de psicologia em Goiânia. É preciso apontar que ainda em um país majoritariamente negro, as temáticas de raça insurgem, enquanto objeto e também sujeito, muito recentemente nas produções acadêmicas brasileiras. Desse modo, os resultados poderão dimensionar parcialmente como a prática da profissão vem sendo exercida, contribuir para o

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.485.917

enriquecimento do debate científico acerca da temática raça, formação e prática de psicólogas e psicólogos”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este será um estudo qualitativo e quantitativo de forma exploratória-descritiva realizado no município de Goiânia, direcionada a psicólogas e psicólogos que atuam em psicologia através de um questionário. O método empregado será bola de neve, ou seja, por uma cadeia de referências a partir de pessoas, grupos e páginas de psicologia para alcançar mais participantes-alvo. As respostas obtidas a partir de questões objetivas e subjetivas serão categorizadas segundo seu conteúdo para então serem analisadas conforme amostragem estatística, análise descritiva e análise de conteúdo.

Como resultado da pesquisa, espera-se que os dados apontem informações dos participantes sobre sua experiência formativa e profissional relacionando a psicologia e temáticas de raça para construção e fundamentação da análise.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Informações básicas do projeto;
- Projeto de pesquisa;
- Folha de rosto devidamente assinada pela pesquisadora responsável Diretora da Faculdade de Educação;
- Instrumentos de pesquisa, questionários pelo Googleforms;
- Termo de compromisso assinado pela orientadora e pela pesquisadora responsável;
- Convite aos profissionais de Psicologia de Goiânia;
- Modelo de TCLE escrito de forma clara e acessível;
- Cronograma de atividades.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise desse protocolo de pesquisa, somos de parecer FAVORÁVEL à sua APROVAÇÃO, s.m.j. deste Comitê, por entender que este não apresenta óbices éticos.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Apêndice A. Convite



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Rua 235, s/n. Setor Leste Universitário – Goiânia/GO – CEP: 74605-050
 Fones: (62) 3209-6215. E-mail ppgpufg@gmail.com



CONVITE AOS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA DE GOIÂNIA

Prezado(a),

Sou Ayla Campos, estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal de Goiás (UFG), e sob orientação da Prof. Dra. Maria do Rosário Silva Resende estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: **“Formação, prática e raça: atravessamentos raciais na atuação de profissionais de psicologia em Goiânia”** e tem como objetivo de analisar e compreender a atuação de psicólogas e psicólogos frente às questões raciais no município de Goiânia e seus desdobramentos.

Diante da relevância desta profissão e sua experiência na atuação em psicologia no município de Goiânia, venho convidá-lo(a) para participar da construção da minha dissertação colaborando com minha pesquisa respondendo o questionário presente no [link](#). Solicitamos, também, a divulgação deste estudo entre seus colegas de profissão para um maior alcance.

Esta pesquisa foi produzida com o intuito de contribuir com a produção de novos conhecimentos para uma escuta qualificada e plural, possibilitando a compreensão de diversas experiências nas diferentes áreas de atuação da psicologia goianiense. Vale lembrar que a presente pesquisa foi submetida e autorizada pelo Conselho de Ética e os dados disponibilizados têm caráter confidencial.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e atenção. A participação é feita respondendo ao questionário do formulário online e poderá levar um tempo médio de 15 minutos para preenchimento. Caso você seja psicóloga ou psicólogo que atua na área da psicologia em Goiânia e tenha interesse, basta clicar: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1aO_R-NiZ4IthRXoHEmmBeH6MmT47Ji4H

Goiânia, Goiás, 2023

Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPGP
 Rua 235, Setor Universitário - Faculdade de
 Educação - Sala 201
 CEP 74605-050 - Goiânia - Goiás - Brasil
 Telefone: (62) 3209-6215
 e-mail: ppgp.fe@ufg.br

UFG - Universidade Federal de Goiás
 CNPJ: 01.567.601/0001-43
 Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico
 Samambaia
 Pró - Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI)
 Campus Samambaia - UFG
 CEP: 74.690-631 Goiânia-GO

Apêndice B. Termo de Compromisso, TCLE e Questionário

Seção 1 -

Formação, prática e raça: atravessamentos raciais na atuação de psicólogas e psicólogos em Goiânia

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa "Formação, prática e raça: atravessamentos raciais na atuação de profissionais de Psicologia em Goiânia", de responsabilidade da mestrand Ayla Campos Pereira, sob orientação da Prof. Dr. Maria do Rosário Silva Resende do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Este estudo tem o objetivo de obter dados para analisar e compreender a atuação de psicólogas e psicólogos frente às questões raciais no município de Goiânia e seus desdobramentos.

Para participar deste estudo, você deve ser profissional atuante da área de Psicologia em Goiânia. As questões apresentadas não são avaliadas como corretas ou incorretas, mas servem de instrumento para recolher discursos dos sujeitos participantes para análise e composição da dissertação de mestrado da pesquisadora. Você responderá questões socioeconômicas, bem como questões sobre sua formação e atuação em formatos de perguntas objetivas e subjetivas. A pesquisa é de caráter anônimo e confidencial e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Sua participação poderá ter a duração média de 15 minutos. Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, é muito importante que antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos questionários, que você compreenda as informações e instruções contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE que visa assegurar seus direitos como participante e os cumprimentos do disposto nas resoluções 466/12 e a 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Ficou com alguma dúvida, entre em contato pelo e-mail: aylacampospsi@gmail.com

Agradeço antecipadamente a sua disponibilidade.

Seção 2 –

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "Formação, prática e raça: atravessamentos raciais na atuação de profissionais de Psicologia em Goiânia". Meu nome é Ayla Campos Pereira, sou a pesquisadora responsável, e minha formação é em Psicologia, essa pesquisa faz parte da minha dissertação do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, deverá assinalar ao final do presente termo seu consentimento. Você poderá salvar uma cópia desse termo em seus arquivos, para acessá-lo no link basta clicar aqui. Esclareço que em caso de recusa e/ou abandono do questionário não haverá nenhuma penalização. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser encaminhadas e esclarecidas pela pesquisadora responsável através do e-mail: aylacampospsi@gmail.com, ou pelo telefone (62) 99677-2027, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

1.2 Informações sobre a pesquisa

A pesquisa que você vai colaborar, tem como título “Formação, prática e raça: atravessamentos raciais na atuação de profissionais de Psicologia em Goiânia” e tem como principal objetivo analisar e compreender a atuação de psicólogas e psicólogos frente às questões raciais no município de Goiânia e seus desdobramentos. Você participará respondendo um questionário onde as questões apresentadas não são avaliadas como corretas ou incorretas, mas servem de instrumento para recolher discursos dos sujeitos participantes para análise e composição da dissertação de mestrado da pesquisadora. Você responderá questões socioeconômicas, bem como questões sobre sua formação e atuação em formatos de perguntas objetivas e subjetivas e para isso você deverá reservar um período médio de 15 minutos que ocorrerá de modo virtual, por meio da plataforma google forms. Ressaltamos que será garantido o anonimato de modo a assegurar o sigilo necessário à privacidade das informações coletadas, sendo de acesso exclusivo da pesquisadora. Não haverá despesa financeira por sua parte, como também não haverá pagamento pela sua colaboração. É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Esta pesquisa é orientada pela professora doutora Maria do Rosário Silva Resende. Cabe ressaltar que será mantido o mais rigoroso sigilo de todo material coletado ao longo da investigação, bem como de armazenar os dados da pesquisa e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Prevemos o mínimo de risco, prejuízo ou desconforto, mas caso ocorra algum constrangimento, é resguardado a você, o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer penalidade. Caso verifique algum desconforto que necessite de encaminhamento aos serviços assistenciais/saúde o/a participante poderá entrar em contato via e-mail (aylacampospsi@gmail.com) ou pelo telefone (62) 99677-2027 relatando o que ocorreu para que sejam dados os devidos encaminhamentos.

Quando a pesquisa for concluída e convertida no formato da dissertação de mestrado, poderá vir a ser apresentada em eventos ou sites científicos voltados à área de Educação e/ou Psicologia. Os benefícios acadêmicos e sociais podem dimensionar parcialmente como a prática da profissão vem sendo exercida em Goiânia, contribuir para o enriquecimento do debate científico acerca da temática raça, formação e prática de psicólogas e psicólogos no município. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Estando você de acordo em participar desta pesquisa contribuindo por meio do preenchimento do questionário pedimos, gentilmente, que marque a opção “Participar da Pesquisa” e aqui aproveitamos para expressar a nossa gratidão pela sua contribuição.

Ao dispor,

Ayla Campos Pereira

Prof^ª. Dra. Maria do Rosário Silva Resende

aylacampospsi@gmail.com / mrosario@ufg.com

1.3 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, declaro para fins e direitos que li e recebi todas as informações necessárias para participação nesta pesquisa, declaro também estar de acordo em participar voluntariamente do estudo intitulado “Formação, prática e raça: atravessamentos raciais na atuação dos profissionais de Psicologia em Goiânia”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Ayla Campos Pereira sobre a pesquisa e procedimentos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Fui informado também que posso e devo imprimir ou gerar um pdf do TCLE

para ter a minha cópia e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para os pesquisadores ou no link: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1aO_R-NiZ4IthRXoHEmmBeH6MmT47Ji4H
Goiânia, Goiás, 2023

- Aceito participar
 Não aceito participar

Seção 3 - Área de formação e local de atuação

1. Escolha a opção que melhor corresponde a sua profissão atualmente:

- Sou Psicólogo(a) e atuo na área de Psicologia
 Sou Psicólogo(a) e não atuo na área de Psicologia
 Sou estudante de Psicologia
 Não sou Psicólogo(a)
 Outro

2. Atualmente, qual município e Estado você exerce sua profissão:

Seção 4 – Informações socioeconômicas, formativas e profissionais:

3. Data de nascimento _____

4. Em qual cidade, estado, país você nasceu? _____

5. Identidade de gênero:

- Mulher cisgênero (identifica-se com o sexo biológico de nascimento)
 Homem cisgênero (identifica-se com o sexo biológico de nascimento)
 Mulher transexual (identidade de gênero não correspondente ao sexo biológico de nascimento)
 Homem transexual (identidade de gênero não correspondente ao sexo biológico de nascimento)
 Intersexual (possui características sexuais femininas e masculinas)
 Não-binária (o gênero não corresponde as identidades femininas e masculinas)
 Fluído (transita pelas diversas identidades de gênero)

6. Como você se autodeclara com relação a sua cor/raça?

- Preta/o
 Branca/o
 Parda/o
 Amarela/o (de origem oriental)
 Indígena

7. Como você autodeclara sua etnia/comunidade:

- Indígena
 Quilombola
 Cigana
 Judaica
 Muçulmana
 Nenhuma dessas opções (Não me considero pertencente a nenhuma dessas etnias/comunidades)

8. Que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Fundamental?

- Somente em escola pública
- Maior parte em escola pública
- Metade em escola pública e metade em escola privada
- Somente em escola privada com bolsa
- Maior parte em escola privada com bolsa
- Maior parte em escola privada sem bolsa
- Somente em escola privada sem bolsa

9. Que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?

- Somente em escola pública
- Maior parte em escola pública
- Metade em escola pública e metade em escola privada
- Somente em escola privada com bolsa
- Maior parte em escola privada com bolsa
- Maior parte em escola privada sem bolsa
- Somente em escola privada sem bolsa

10. Que tipo de estabelecimento você cursou Psicologia?

- Em instituição pública
- Em instituição privada com bolsa
- Em instituição privada sem bolsa

11. Utilizou algum tipo de cota para entrar na graduação em Psicologia?

- Sim
- Não

12. Se sim, qual?

- Ampla concorrência
- Oriundo de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo
- Oriundo de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo autodeclarados pretos, pardos ou indígenas
- Oriundo de escola pública independente de renda
- Oriundo de escola pública independente de renda autodeclarados pretos, pardos ou indígenas
- Oriundo de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo com deficiência
- Oriundo de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com deficiência
- Oriundo de escola pública independente de renda com deficiência
- Oriundo de escola pública independente de renda autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com deficiência
- Não utilizei cotas

13. Você é o primeiro(a) de sua família a graduar-se no Ensino Superior?

- Sim
- Não

14. Durante sua graduação você teve professores(as) negros(as) titulares nas disciplinas cursadas?

- Sim
- Não
- Não sei

15. Durante sua graduação você teve colegas negros(as)?

- Sim
- Não
- Não sei

16. Se sim, estes colegas negros(as) correspondiam aproximadamente em quantidade:

- Minoria da turma
- Parcialmente metade da turma
- Maioria da turma
- Não sei

17. Durante sua graduação houve alguma disciplina obrigatória que contemplava conteúdos sobre raça?

- Sim
- Não
- Não sei

18. Durante sua graduação houve alguma disciplina optativa que contemplava conteúdos sobre raça?

- Sim
- Não
- Não sei

19. Durante sua graduação a temática de raça esteve presente nas disciplinas cursadas?

- Sim
- Não
- Não sei

20. Durante sua graduação aproximadamente com que frequência você teve contato com autores e/ou autoras negras nas disciplinas?

- Frequentemente
- Parcialmente
- Pouco
- Não tive
- Não sei

21. Durante sua graduação os alunos promoveram debates/eventos sobre temáticas raciais? Se sim, quais?

22. Durante sua graduação a instituição promoveu debates/eventos sobre temáticas raciais? Se sim, quais?

23. Descreva abaixo de que forma as temáticas de raça estavam presentes na sua graduação:

24. Para você, qual a relevância de abordar temáticas de raça na graduação em Psicologia?

25. Qual sua área de atuação?

26. Há quanto tempo atua como psicólogo(a)?

27. Há na sua atuação situações relacionadas a questões raciais?

Sim

Não

Não sei

28. Se sim, como essas situações se apresentam?

29. Você considera que a sua graduação foi suficiente para compreender as diferentes demandas raciais?

30. Você considera que sua formação possibilitou acesso a conteúdo suficiente para lidar com diferentes demandas relacionadas à negritude?

31. A sua atuação como psicólogo(a) tem contribuído para o avanço da temática racial atualmente?

Sim

Não

Não sei

32. Se sim, de qual forma?

33. De que forma você acredita que a Psicologia pode lidar com as questões raciais?

Seção 5 -

Encerramento

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

Agradeço sua disponibilidade e participação. Caso seja possível, compartilhe nossa pesquisa com demais colegas de profissão para maior alcance.

Atenciosamente.