

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Vilmar Pereira de Oliveira

**AS AUDÁCIAS E AS HISTÓRIAS: ANÁLISE PSICOSSOCIAL DAS  
TRAJETÓRIAS DE NEGRAS/OS DOUTORAS/ES EM PSICOLOGIA NA  
INTERFACE DOS ESTUDOS SOBRE CARREIRAS**

Belo Horizonte

2020

Vilmar Pereira de Oliveira

**AS AUDÁCIAS E AS HISTÓRIAS: ANÁLISE PSICOSSOCIAL DAS  
TRAJETÓRIAS DE NEGRAS/OS DOUTORAS/ES EM PSICOLOGIA NA  
INTERFACE DOS ESTUDOS SOBRE CARREIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social.

Linha de Pesquisa: Cultura, Modernidade e Subjetividade.

Orientação: Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino.  
Coorientação: Prof. Dr. Miguel Gallegos.

Belo Horizonte

2020

150  
O48a  
2020

Oliveira, Vilmar Pereira de.  
As audácias e as histórias [manuscrito] : análise psicossocial das trajetórias de negras/os doutoras/es em Psicologia na interface dos estudos sobre carreiras / Vilmar Pereira de Oliveira. - 2020.  
170 f.  
Orientador: Sérgio Dias Cirino.  
Coorientador: Miguel Omar Gallegos de San Vicente.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.  
Inclui bibliografia.

1.Psicologia - Teses. 2.Profissões - Teses. 3.Relações raciais - Teses. I.Cirino, Sérgio Dias. II. Gallegos de San Vicente, Miguel Omar. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. IV. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**As audácias e as histórias: análise psicossocial das trajetórias de negras/os doutoras/es em Psicologia na interface dos estudos sobre carreiras**

### **VILMAR PEREIRA DE OLIVEIRA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em PSICOLOGIA, área de concentração PSICOLOGIA SOCIAL, linha de pesquisa Cultura, Modernidade e Processos de Subjetivação.

Aprovada em 07 de dezembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino (Orientador)  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Miguel Gallegos (Coorientador)  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Profa. Dra. Claudia Andréa Mayorga Borges  
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Delba Teixeira Rodrigues Barros  
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Jacqueline de Oliveira Moreira  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Profa. Dra. Luciana Kind do Nascimento  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge  
University of Missouri – St. Louis, EUA

Belo Horizonte, 7 de dezembro de 2020.



Datas e horários baseados no fuso horário (GMT -3:00) em Brasília, Brasil  
**Sincronizado com o NTP.br e Observatório Nacional (ON)**  
Certificado de assinatura gerado em 09/12/2020 às 13:33:33 (GMT -3:00)

## 2. FOLHA APROVAÇÃO Vilmar - 07.12.2020.pdf

 ID única do documento: #a3216191-4d0c-4283-81cf-5baf950a4935

Hash do documento original (SHA256): ba1722bca8ef82af49bb2662b764ec8a88d329be9c1167548be85999f681707c

Este Log é exclusivo ao documento número #a3216191-4d0c-4283-81cf-5baf950a4935 e deve ser considerado parte do mesmo, com os efeitos prescritos nos Termos de Uso.

## Assinaturas (7)

- ✓ Miguel Gallegos (Participante)  
Assinou em 14/12/2020 às 00:58:51 (GMT -3:00)
- ✓ Luciana Kind do Nascimento (Participante)  
Assinou em 09/12/2020 às 13:45:12 (GMT -3:00)
- ✓ Cláudia Andrea Mayorga Borges (Participante)  
Assinou em 14/12/2020 às 13:58:11 (GMT -3:00)
- ✓ SERGIO DIAS CIRINO (Participante)  
Assinou em 09/12/2020 às 13:34:01 (GMT -3:00)
- ✓ Miriam Lúcia dos Santos Jorge (Participante)  
Assinou em 09/12/2020 às 13:35:51 (GMT -3:00)
- ✓ Jacqueline de Oliveira Moreira (Participante)  
Assinou em 09/12/2020 às 13:58:50 (GMT -3:00)
- ✓ Delba Teixeira Rodrigues Barros (Participante)  
Assinou em 09/12/2020 às 14:05:18 (GMT -3:00)

## Histórico completo

Data e hora	Evento
-------------	--------



Data e hora	Evento
09/12/2020 às 13:45:12 (GMT -3:00)	Luciana Kind do Nascimento (Autenticação: e-mail lukind@gmail.com; IP: 187.20.71.85) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <a href="#">[[LINK]]</a> . Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.
09/12/2020 às 13:58:50 (GMT -3:00)	Jacqueline de Oliveira Moreira (Autenticação: e-mail jackdrawin@yahoo.com.br; IP: 191.0.134.70) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <a href="#">[[LINK]]</a> . Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.
09/12/2020 às 13:35:51 (GMT -3:00)	Miriam Lúcia dos Santos Jorge (Autenticação: e-mail miriamjorge@umsl.edu; IP: 47.24.180.195) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <a href="#">[[LINK]]</a> . Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.
09/12/2020 às 13:33:33 (GMT -3:00)	SERGIO DIAS CIRINO solicitou as assinaturas.
14/12/2020 às 00:58:51 (GMT -3:00)	Miguel Gallegos (Autenticação: e-mail maypsi@yahoo.com.ar; IP: 73.205.8.125) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <a href="#">[[LINK]]</a> . Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.
14/12/2020 às 13:58:11 (GMT -3:00)	Cláudia Andrea Mayorga Borges (Autenticação: e-mail mayorga.claudia@gmail.com; IP: 177.128.25.141) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <a href="#">[[LINK]]</a> . Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.
09/12/2020 às 14:05:18 (GMT -3:00)	Delba Teixeira Rodrigues Barros (Autenticação: e-mail delbabarros@terra.com.br; IP: 191.185.50.233) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <a href="#">[[LINK]]</a> . Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.
09/12/2020 às 13:34:01 (GMT -3:00)	SERGIO DIAS CIRINO (Autenticação: e-mail sergiocirino99@yahoo.com; IP: 201.17.172.30) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <a href="#">[[LINK]]</a> . Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.

*Dedico este trabalho ao meu pai (in memoriam), que, assim como minha mãe, tanto batalhou para que eu tivesse um bom futuro e fosse alguém na vida, e faleceu horas depois de saber que eu tinha passado no processo seletivo para o doutorado, dias depois de saber que eu tinha o meu primeiro contrato como professor universitário. Registro a minha saudade e o meu amor...*

## AGRADECIMENTOS

Soará como clichê da minha parte, mas eu não poderia deixar de agradecer primeiro a Deus, por ter me permitido vivenciar e cumprir esta etapa da minha vida. Agradeço também pelas oportunidades que me foram surgindo durante essa pós-graduação. Obrigado, Senhor, por me guiar diante dos desafios e das lutas cotidianas e iluminar-me com saúde e sabedoria para poder prosseguir em frente.

À minha mãe e à minha irmã, que são meu núcleo de amor, orgulho e vitalidade. Obrigado por manterem a minha fé em mim mesmo viva. Obrigado por terem, como sempre, cuidado de mim.

Aos amigos de fora da academia, queridos e verdadeiros, obrigado pelo apoio, pelo carinho, pela saudade e por, mais uma vez, compreenderem as minhas “ausências” em prol dos estudos e do desenvolvimento da minha carreira.

Aos amigos que fiz durante a minha jornada profissional e de doutoramento, que se misturam entre docentes, discentes, colegas de trabalho e de estudos. Também lhes sou mui grato! Pelas parcerias, pelas conversas, pelas trocas de saberes, pela construção de conhecimento, pelas coisas que fizemos e as risadas que demos juntos. Assim, agradeço aos professores e aos estudantes do Departamento de Psicologia da UFMG e de outras instâncias, pessoas que não somente contribuíram com a minha formação, mas me ajudaram a conhecer e a fazer parte desse planeta chamado UFMG. Agradeço especialmente ao meu grupo de estudos e afinidades, “Subalternxs” (que se tornaram dissidentes), e aos colegas do ALUMNI – Grupo interdisciplinar de estudos e pesquisas sobre carreira e egressos. Nominalmente, Alberto Luiz Rodrigues Timo, Alessandra Kelly Vieira, Izabela Dias Velludo Roman, Flaviane da Costa Oliveira, Jaíza Pollyanna Dias da Cruz, Juliana Ribeiro Diniz Souza, Laís Di Bella Castro Rabelo, Marcela Bibiana Ferreira, Néstor Eliécer Moreno Rangel, Paula Rita Bacellar Gonzaga e Ricardo Dias de Castro, meu muito obrigado pela acolhida, pela companhia e por tornarem essa trajetória mais prazerosa e reflexiva, mais alegre e produtiva.

Estendo nesse grupo meu obrigado aos professores da Faculdade de Psicologia da PUC Minas, meus mestres da graduação e do mestrado, que agora também são meus colegas de trabalho. Em especial, agradeço às professoras Betânia Diniz Gonçalves e Cláudia Regina Barroso Ribeiro pelas parcerias, pelo cuidado, pela confiança e por contribuírem com a manutenção das minhas raízes acadêmicas. Também agradeço ao professor Luis Flávio Silva Couto, que muito me ensinou durante o meu processo de mestrado, seja no que diz respeito à pesquisa, seja em relação ao ofício docente.



Em termos da produção, do processo de formação e do que culmina neste trabalho de conclusão de curso, agradeço ao professor Sérgio Dias Cirino pelo seu entusiasmo e preocupação com a minha formação. Agradeço por ter me permitido vislumbrar a experiência do doutoramento para além da produção de uma tese, pela oportunidade de dividirmos espaço no Seminário de Planejamento de Carreira com os estudantes de 10º período da graduação em Psicologia (estágio docente), pelas experiências com os grupos de pesquisa (além do ALUMNI, as discussões em História da Psicologia), por ter incentivado a minha trajetória de efetivação como professor na PUC Minas. Obrigado por ter acreditado em mim!

Nessa mesma direção, agradeço também ao professor Miguel Gallegos, por ter topado ser meu coorientador, desafio lançado em uma etapa crucial da produção. Sou muito grato pela leitura cuidadosa que fez do meu trabalho e pelas sugestões e indicações de escrita e leitura, além do incentivo quanto à finalização.

Às professoras Claudia Andréa Mayorga Borges e Luciana Kind do Nascimento, obrigado por terem aceitado ler a minha pesquisa e pelos importantes apontamentos que me fizeram durante a qualificação. Eu as admiro muito como pessoa e como referências no campo da Psicologia Social e da pesquisa em Psicologia. Obrigado pela avaliação construtiva que muito somou para melhorar esta tese.

Às professoras Jacqueline de Oliveira Moreira e Míriam Lúcia dos Santos Jorge, agradeço por prontamente terem topado o convite de participar da avaliação final deste trabalho. Vocês são inspirações importantes, tanto pela produção como pela sensibilidade dos seus temas de interesse e atuação profissional.

Faço agradecimento semelhante às professoras Delba Teixeira Rodrigues Barros e Cacilda Nacur Lorentz, com o destaque que posso dar a cada uma pelas contribuições no campo das práticas de Orientação Profissional e Carreira. É precioso poder contar com vocês neste momento!

Sobre as professoras Claudia e Míriam, acrescento ser uma honra para mim ter, na defesa desta tese, duas docentes envolvidas com a implementação das ações afirmativas na UFMG e da política de reserva de vagas raciais/sociais, contribuindo com o debate e com a democratização do acesso e da permanência de estudantes negras/os no Ensino Superior.

Aos participantes-colaboradores do estudo, que se dispuseram e reservaram uma parte de seu tempo para gentilmente me conceder entrevistas. Obrigado por compartilharem comigo um pouco de seus mundos e de suas experiências, enriquecendo a minha investigação. Antes de tudo, as histórias que aqui estão relatadas ainda pertencem a vocês. Torço pelo sucesso e pela felicidade de todos/as!

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, fica aqui expressa a minha gratidão.

*A carne mais barata do mercado é a carne negra  
Que vai de graça pro presídio  
E para debaixo do plástico  
Que vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra  
Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço  
O cabra aqui não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado  
E o vingador é lento  
Mas muito bem intencionado...*

(Elza Soares, A carne, 2002)

## RESUMO

A presente tese consiste em um estudo sobre as trajetórias profissionais e de vida de pessoas que se autodeclaram negras e que passaram por cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia, almejando a carreira docente em Instituições de Ensino Superior. A discussão é feita por meio de uma perspectiva crítica e descolonial que articula saberes advindos dos campos da Psicologia Social e da Orientação Profissional. A pesquisa em questão surgiu do incômodo do autor quanto ao pequeno contingente de docentes negras/os nos cursos de Psicologia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Acrescenta-se a isso o aumento das ações afirmativas e do número de pessoas negras que têm conquistado espaço nos cursos de mestrado e doutorado em Psicologia do referido território, em contraste com a baixa entrada profissional dessas pessoas após a obtenção do grau. Além da compilação dessas observações, a investigação feita recorreu metodologicamente à escuta de histórias de quatro informantes (duas mulheres e dois homens), cruzadas pela composição de duas narrativas ficcionais que versam sobre carreira, negritude e racismo. Entre os resultados, do ponto de vista das trajetórias das pessoas entrevistadas, destaca-se que não houve planejamento de carreira, mas que a vida, conforme foram se percebendo brechas, permitiu que cada uma vivesse os sonhos e desejos profissionais. Igualmente se observa na literatura, tornar-se ou descobrir-se negra/o ganhou novos contornos e força na experiência universitária desses sujeitos/as. As histórias ouvidas denunciam as diferenças materiais e simbólicas para atravessar a graduação e a pós-graduação: aspectos familiares e seus desafios e agenciamentos, dificuldades financeiras (conciliar estudo e trabalho), baixa representatividade (presença de poucas ou nenhuma figura negra de referência no contexto acadêmico), poucos espaços de diálogo e diversos exemplos de situações em que se denotam injúria e preconceito racial. Constata-se que, ao longo da formação dos/as participantes do estudo, a Psicologia (ou a busca por uma Psicologia correspondente ao sofrimento sentido e aos demais anseios) foi se tornando um instrumento de resistência e enfrentamento às opressões vividas. Argumenta-se, por fim, pela inclusão da Orientação Profissional e de Carreira em práxis e perspectivas críticas como parte das ações afirmativas destinadas à população negra, considerando-a como ferramenta para intervenções clínicas e psicossociais diante das problemáticas apresentadas.

**Palavras-chave:** Psicologia; Carreira; Narrativas; Relações raciais.

## ABSTRACT

The present thesis consists of a study about the professional and life trajectories of self-declared black people, and who have gone through *stricto sensu* postgraduate courses in Psychology, aiming at the teaching career in Higher Education Institutions. The discussion is made through a critical and decolonial perspective that articulates knowledge from the fields of Social Psychology and Professional Guidance. The research in question arose from the author's discomfort regarding the small number of black teachers in the Psychology courses in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. Added to this is the increase in affirmative actions and the number of black people who have won space in the masters and doctoral courses in Psychology of that territory, in contrast to their low professional entry, after obtaining the degree. In addition to compiling these observations, the investigation carried out methodologically used to listen to the stories of four informants (two women and two men) crossed through the composition of two fictional narratives, which deal with career, blackness and racism. Among the results, from the point of view of the trajectories of the people interviewed, it is noteworthy that there was no career planning, but life, as gaps were perceived, allowed each one to live the dreams and professional desires. It is also observed in the literature, becoming or discovering yourself black has gained new contours and strength in the university experience of these subjects. The stories heard denounce the material and symbolic differences to cross undergraduate and graduate courses: family aspects and their challenges and agencies, financial difficulties (reconciling study and work), low representativeness (presence of few or no black reference figures in the context academic), few spaces for dialogue, but several examples of situations in which injury and racial prejudice. It appears that throughout the training of the study participants, Psychology (or the search for a Psychology corresponding to the suffering felt and the other yearnings) has become an instrument of resistance and coping with the oppressions experienced. Finally, it is argued for the inclusion of Professional and Career Guidance in praxis and critical perspectives as part of the affirmative actions aimed at the black population, considering it as a tool for clinical and psychosocial interventions in the face of the problems presented.

**Keywords:** Psychology; Career; Narratives; Race relations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Life Career Rainbow .....	84
Figura 2 – Como pensar narrativamente este estudo .....	106

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA – Ação Afirmativa

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABOP – Associação Brasileira de Orientação Profissional

ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social

ACM – Associação Cristã de Moços

ALUMNI – Grupo transdisciplinar de estudos e pesquisas sobre carreira e egressos da UFMG

APA – American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia)

Belotur – Empresa Municipal de Turismo de Belo Horizonte

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CENPA – Centro de Psicologia Aplicada

Clio-Psyché – Laboratório de História e Memória da Psicologia da UERJ

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Faculdade de Educação

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FAPEMIG – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FESP – Fundação Escola de Sociologia e Política

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional

LDBN – Lei de Diretrizes Básicas do Ensino Nacional

MD – Medicine Doctor (Doutor em Medicina)

NVGA – National Vocational Guidance Association

OPC – Orientação Profissional e/ou de Carreira

PEA – População Economicamente Ativa

PhD – Philosophy Doctor (Doutor em Filosofia)

PIA – População em Idade Ativa

PME – Pesquisa Mensal de Emprego

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGpsi – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG

ProUni – Programa Universidade para Todos

PUC Minas – Psicologia Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RBOP – Revista Brasileira de Orientação Profissional

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SOSP – Serviço de Orientação e Seleção Profissional

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCR – Teoria Crítica da Raça

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFG – Universidade Federal de Goiânia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

USF – Universidade São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

YMCA – Young Men's Christian Association



## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO... OU ALGO QUE PRECISA SER ENUNCIADO ANTES DA INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>A HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS OU PRÓLOGO PARTE II: PRODUZINDO UMA TESE E CUIDANDO DA CARREIRA .....</b>	<b>23</b>
<b>1 INTRODUÇÃO... OU A APRESENTAÇÃO FORMAL DO ESTUDO E DA TESE ..</b>	<b>30</b>
<b>2 NEGRITUDES BRASILEIRAS, EDUCAÇÃO E TRABALHO: DA ESCRAVIDÃO À REESCRITA DA HISTÓRIA, DOS QUILOMBOS ÀS UNIVERSIDADES .....</b>	<b>39</b>
<b>3 A LIBERTAÇÃO ATRAVÉS DA PRÁXIS: PSICOLOGIA, (DES)COLONIZAÇÃO E COMPROMISSO SOCIAL .....</b>	<b>52</b>
<b>4 O PREJUÍZO RACIAL NO MERCADO DE TRABALHO E OS ESTUDOS SOBRE CARREIRA: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO .....</b>	<b>65</b>
<b>5 DA PSICOLOGIA VOCACIONAL AO PARADIGMA DA CONSTRUÇÃO DA VIDA: UMA REVISÃO HISTÓRICA POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA .....</b>	<b>71</b>
<b>6 METODOLOGIA... OU COMO ESTE ESTUDO FOI PLANEJADO E OPERACIONALIZADO .....</b>	<b>101</b>
<b>6.1 Procedimentos para a produção narrativa: entrevistas e diário de campo .....</b>	<b>105</b>
<b>6.2 Narrativas ficcionais e análise dos dados .....</b>	<b>108</b>
<b>7 (DES)ENCONTROS E (DES)CONTOS: APRESENTAÇÃO DO CAMPO, RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>115</b>
<b>7.1 A narrativa masculina.....</b>	<b>117</b>
<b>7.1.1 <i>O menino prodígio não queria embranquecer...</i> .....</b>	<b>117</b>
<b>7.1.2 <i>Do negão visto como perigoso ao crioulo intelectual.....</i></b>	<b>121</b>
<b>7.1.3 <i>Racismo institucional versus representatividade: o mundo branco dos orientadores .....</i></b>	<b>124</b>
<b>7.1.4 <i>Ser negro entre os brancos... Psicologia, carreira e subjetivação política .....</i></b>	<b>128</b>

<b>7.2 A narrativa feminina .....</b>	<b>130</b>
<b>7.2.1 <i>A menina que tentou adequar-se, mas por fim subverteu!</i> .....</b>	<b>130</b>
<b>7.2.2 <i>Racismo institucional: a universidade como território colonizado e outros aspectos do mundo branco dos orientadores...</i> .....</b>	<b>135</b>
<b>7.2.3 <i>Tornar-se mulher, tornar-se pessoa negra: da descoberta da meritocracia ao ativismo acadêmico</i>.....</b>	<b>138</b>
<b>7.2.4 <i>Da seleção à permanência: desafios, agenciamentos e transformações</i> .....</b>	<b>142</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS... OU AQUILO QUE SE ESCREVE QUANDO SE PRECISA CONCLUIR O ESTUDO .....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>168</b>

## PRÓLOGO... OU ALGO QUE PRECISA SER ENUNCIADO ANTES DA INTRODUÇÃO

[...] As aspirações dos homens negros devem ser respeitadas: a riqueza e a profundidade amarga da sua experiência, os tesouros desconhecidos da sua vida interior, as estranhas voltas da natureza que eles têm visto podem proporcionar ao mundo novas perspectivas e tornar seu afeto, sua vida e sua ação preciosos para todos os corações humanos. E para eles próprios, nesses dias que exasperam suas almas, a oportunidade de voar no pálido ar azul por sobre a fumaça é, para seus espíritos mais requintados, bênção e guarida para tudo aquilo que eles perdem na terra por serem negros. (DU BOIS, *As almas da gente negra*, 1903/1999).

Esta tese é parte da história de um jovem... Negro para si mesmo. Negro nem sempre para os outros, já que uma parcela de alguns de seus amigos também negros o classificam como figura à parte desse grupo, e alguns colegas brancos às vezes lhe perguntam se ele se identifica mesmo como negro. Eles o interpretam como “negro-pardo”, “negro-mulato”... afinal, quem mandou ser fruto de um relacionamento entre um homem branco (branco mesmo) e uma mulher negra (inquestionavelmente)?

Referida mistura às vezes o coloca em uma posição difícil de ser ocupada. Não ser isto nem aquilo. Afinal de contas, o que se é, então? Somos o que dizemos que somos, de acordo com o que nos identificamos. Então é isso, essa era a missão dada a ele, incomodar-se por às vezes não fazer parte, incomodar-se por às vezes ser diferente, incomodar-se por ter tido oportunidades que outros iguais a ele não tiveram, como uma colega do Ensino Fundamental que hoje ganha a vida vendendo água mineral, em uma esquina, para motoristas que param seus carros no sinal. Essa é uma cena que o perturba e instaura nele uma “vergonha invertida” – pois quem se envergonharia de ter tido oportunidades ou de ter estudado tanto?

Esta tese é parte ainda da história de um jovem negro que um dia escutou, de uma amiga também negra, que ele não era mais preto, pois agora tinha entrado na Faculdade, e a Universidade não era – segundo a concepção dela e de tantos outros – lugar para “pessoas de cor”<sup>1</sup>. Essa cena também o perturba, mas dessa vez, pelo menos, anos depois de sua graduação ele pôde ficar feliz por essa amiga também haver conseguido um espaço no Ensino Superior. E hoje ele se pergunta: teria ela ainda o mesmo raciocínio? Como terão sido suas experiências nesse mundo em que ela considerava gravitar na galáxia da impossibilidade? Será que ela continuaria pensando que o amigo se tornava cada vez menos negro por ter feito

---

<sup>1</sup> Entre aspas, pois apesar de ser uma expressão utilizada na literatura por autores e autoras negras, provoca estranhamento no pesquisador que aqui escreve, entendendo que todo mundo tem uma cor, tem uma raça.

mestrado e agora um doutorado? Mas há muita melanina nesse corpo. E é por ter consciência disso que esta tese faz parte da história desse jovem.

Todavia, muitos percalços foram transpassados. Isso faz parte da vida de todo pesquisador, aspirante a pesquisador ou quem ouse e tenha a audácia de se nomear assim. As pesquisas fazem parte da vida, estão imersas nela e são sobre ela. Mas como parar a vida para fazer pesquisa?

A entrada do autor no doutorado se deu pelo desejo de continuar os estudos, de manter-se no espaço acadêmico, de se qualificar e obter a titulação. O sonho de ser professor, que carrega desde a infância e agora se torna realidade no âmbito da Psicologia. O projeto apresentado e aprovado no processo seletivo, no entanto, havia sido sobre outro tema. Pretendia-se estudar as repercussões do uso de redes sociais, aplicativos e *sites* de encontros nos relacionamentos sexuais e amorosos de homossexuais masculinos frente à conquista de direitos sociais e civis – casamento, formação de família, nova entrada na mídia, debates políticos e religiosos, incluindo a questão das igrejas inclusivas e dos sacramentos. A proposta foi sustentada por pouco mais de um ano, sendo abordada, portanto, em disciplinas como os Seminários de Tese e aquelas que se pautavam por discussões epistemológicas e metodológicas.

Contudo, a partir de um encontro provocado pelo acaso, em uma conversa feita em um momento de orientação, o professor Sérgio Cirino convida o orientando a contribuir com uma disciplina que tinha assumido no seu processo de transição para o Departamento de Psicologia. Tratava-se de um seminário interdisciplinar ofertado na ênfase da Psicologia Social, e que tinha o intuito de oferecer aos estudantes uma reflexão sobre o planejamento de carreira. Assim a aproximação foi feita, uma vez que o autor trabalha com Orientação Profissional e de Carreira desde a sua formatura na graduação, tendo mantido interesse pelo campo já durante a formação em Psicologia. A Orientação Profissional e de Carreira também diz de parte das primeiras experiências docentes do autor, que leciona disciplinas e supervisiona estágios na área desde 2015 nos cursos da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

Outros colegas foram se aproximando, e, além do seminário de Planejamento de Carreira para estudantes concluintes da graduação em Psicologia da UFMG, formou-se um grupo interessado nas trajetórias dos egressos dos Programas de Graduação e Pós-Graduação

da instituição, o ALUMNI<sup>2</sup> – Grupo transdisciplinar de estudos e pesquisas sobre carreira e egressos. Entre os eixos de organização do grupo, tem-se o que aloca pesquisas psicossociais sobre as carreiras profissionais e acadêmicas, no qual esta tese então se localiza. Mas a história da construção desse tema caminha com o percurso do ALUMNI.

Durante o mapeamento dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG, o PPGPsi, identificou-se que ex-estudantes do mestrado e, em especial, do doutorado conseguiram se inserir como docentes em diversas universidades do país, muitas delas instituições federais<sup>3</sup>. Ao constatar a notícia dos primeiros egressos inseridos, a reação do autor foi positiva: “que bom, que bacana!”. Contudo, no desenvolver do levantamento, deu-se espaço ao estranhamento quando percebeu-se que os egressos destacados eram pessoas brancas. A pergunta, então, passou a ser: “a Universidade se abriu para as pessoas negras, e sabe-se que muitas dessas pessoas passaram por aqui, mas o que está acontecendo com elas quando finalizam a formação?”. Esse foi o gatilho para a mudança de tema. O desejo pela pesquisa anterior não foi abandonado, mas se considerou que ela poderia ser executada em outro momento, em outro espaço institucional. Nova problemática tornou-se mais urgente. Assim, construiu-se outro projeto que, este sim, origina este trabalho de conclusão de curso (vulgo, neste contexto de formação, tese).

Desafios se colocaram com a mudança. Mesmo considerando-se uma pessoa negra, participando de debates a respeito e interessando-se em conversas cotidianas e andanças acadêmicas (eventos, congressos etc.), o autor não tinha leituras aprofundadas sobre negritude e relações étnicas e raciais, tampouco sobre os efeitos psicossociais do racismo. Foi descobrindo as referências pelo caminho. Um verdadeiro universo de discussões, autores e modos de pensar distintos. Avaliou ser bem complexo eleger o que ler, por qual caminho seguir... Mas foi traçando algumas ideias e perspectivas...

No exame de qualificação, mais um desafio: para além da mudança de posicionamento teórico, o convite para uma escrita autoetnográfica. Aqui se tem a deixa para uma alteração na linguagem deste trabalho: o autor, em partes do estudo, como nas linhas seguir, falará de si na primeira pessoa do singular. Confesso que de fato isto me é um desafio. Colonizado, como

---

<sup>2</sup> Informações sobre o grupo podem ser encontradas em seu weblog (<https://alumniufmg.blogspot.com>) e/ou no sítio do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8186208088718199>).

<sup>3</sup> Parte da análise desta movimentação é apresentada na dissertação de Laurent Franck Junior Charles (2020), intitulada “Formação acadêmica e mercado de trabalho: destinos profissionais de doutores em Psicologia”; e na dissertação de Maria Clarice Lima Batista (2019), “Produção científica dos egressos de pós-graduação em Psicologia: redes de colaboração e domínios científicos”.

sou, nos moldes da ciência europeia – discussão a qual é pormenorizada em seção teórica específica desta tese –, sinto-me seduzido pela escrita impessoal. Mas preservo a liberdade de continuar a utilizá-la, entendendo que é preciso conhecê-la para subvertê-la, ou, como já dito pela filósofa Judith Butler (2016, p. 164), “se a subversão é possível será uma subversão a partir de dentro dos termos da lei, por meio das possibilidades que surgem quando ela se vira contra si mesma e gera metamorfoses inesperadas”. Não obstante não queira entrar no mérito do que pode ou não ser considerado subversivo na corrente tese, quero reiterar o uso de uma sistematização que é ao mesmo tempo própria e polifônica. Com isso, quero advertir o/a leitor/a de que, onde neste trabalho há escrita na terceira pessoa, também lá estou eu, já que ela diz da minha formação e, em consequência, é o território em que estou mais familiarizado, expressando também as minhas preferências de escrita.

Sendo assim, para finalizar este preâmbulo, julgo importante, em direção semelhante, apontar que este trabalho possuiu uma padronização acadêmica, mas que em uma atitude de descolonização, não adotarei na íntegra as orientações da *American Psychological Association* (APA) nem da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Aqui apresento um texto construído a partir de uma normatização híbrida entre as duas, sob o meu julgamento. Há um padrão, não obstante um padrão estético que passa por um crivo pessoal, que será seguido ao longo do texto. As implicações da normatização proposta pela APA demonstram o respeito em relação à opção feita pelo programa do qual eu faço parte, enquanto a insistência na ABNT tem relação, mais uma vez, com a minha própria trajetória, aliada ao fato de que a ABNT é nossa, a ABNT é brasileira.

Ditas essas palavras, antes de enfim passar para a apresentação formal do estudo realizado, atrevo-me ainda a fazer outro registro importante para a compreensão desta produção. A minha concepção e a experiência de produção de uma tese e do processo de doutorado.

## A HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS OU PRÓLOGO PARTE II: PRODUZINDO UMA TESE E CUIDANDO DA CARREIRA

A criação científica é uma atividade e uma instituição. Como atividade, designa o processo de investigação que leva a investigador a produzir a obra científica. Como instituição, é uma estrutura constituída por três elementos: o sujeito, o objeto e o meio. Ao longo dos tempos, estes aspectos foram evoluindo, designando a associação ou a dissociação quer dos mesmos, quer de algumas das suas partes, diversos movimentos da investigação científica. (Costa, 2007, p. 11).

Dentre as sugestões que recebi do meu orientador ao longo desse processo, uma foi a de ter contato com o livro “Como se faz uma tese em Ciências Humanas”, de Umberto Eco (1977/2007), que começa a sua explanação dizendo que uma tese “consiste num trabalho datilografado, com extensão média variando entre cem e quatrocentas laudas, no qual o estudante aborda um problema relacionado com o ramo de estudos em que pretende formar-se” (p. 1). Não que eu não soubesse disso, mas a mensagem do meu orientador é que não é bem a tese que faz o doutor, mas o seu processo de elaboração. Presumo eu que ele queria que eu visse esse número, entre cem e quatrocentas páginas, já que eu tinha a expectativa de fazer uma produção longa, haja vista o meu trabalho de mestrado, que beira as 250. Mas ao longo do processo fui revendo isso. “Menos é mais”, ou como me disse diversas vezes o professor Sérgio, *small is beautiful*. E esse foi um dos mais importantes aprendizados do meu percurso.

Uma tese não é um trabalho longo, e já de início eu concordava com meu orientador. A tese é uma parte do processo, uma etapa a ser cumprida. Mas, na verdade, como eu disse anteriormente, outras experiências me trouxeram até o doutorado. A gente entra querendo desenvolver uma pesquisa e, com o tempo, qualificado o projeto, a gente começa a se preocupar com a tal da tese.

Eu queria, sim, o título, mas eu queria igualmente a formação. Queria conhecer a UFMG, queria conhecer o seu espaço, seu cotidiano e a sua Psicologia. E assim o foi. Gosto de dizer que passei pelas principais casas de formação em Psicologia da região. Graduei-me em uma das unidades da PUC Minas, que apesar de ser uma faculdade unificada de Psicologia, preserva a diversidade dessa ciência em suas unidades. De uma, minha querida São Gabriel, fui para outra, Coreu (como chamamos o *campus* Coração Eucarístico), que aos poucos foi se tornando mais uma casa, onde conheci outros professores, outros temas, outras práticas, outras teorias. Da PUC Minas fui para a UFMG. Outro mundo! Ou melhor, outro universo! Onde tudo se fez novamente. Eu já conhecia, de leitura e de eventos (e muitos), a professora Claudia Mayorga e o professor Marco Aurélio Prado (que proferiu a aula inaugural

da minha graduação na PUC São Gabriel e posteriormente participou da minha avaliação no mestrado). Tinha tido uma aula com a professora Vanessa Barros durante o mestrado. Na ocasião ela apresentou uma pesquisa sobre a história de vida de trabalhadores, e eu fiquei encantado com a metodologia utilizada.

Até então, eram esses três os professores que eu conhecia. E só! Eu não conhecia meu orientador, mesmo tendo passado pela Faculdade de Educação (FAE), onde ele lecionava anos antes e onde cheguei a participar de eventos e fazer disciplinas isoladas, durante a minha formação como mestre. Eu conhecia a FAE, mas tinha estado pouquíssimas vezes na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), onde mora o departamento de Psicologia. Estive em um ou outro evento. Não conhecia nenhum dos outros docentes. Também não conhecia os estudantes, exceto Thalita Rodrigues, que foi minha colega no curso de extensão “Afirmação na Pós”, uma política afirmativa realizada em parceria pela UFMG, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e pelo então Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), com financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas. Mas na época ela tinha se afastado da Universidade por um tempo, indo fazer intercâmbio no exterior. E naquele momento a nossa preocupação era outra, passar no mestrado. Eu cheguei a tentar o processo seletivo do PPGPsi da UFMG, mas meu caminho era outro. Enfim, para o doutorado tive a oportunidade de estar aqui. E foi isso que aconteceu. Vim conhecer, viver e fazer parte da UFMG.

Entre os meus colegas de turma, certamente eu fui um dos, se não o que mais fez disciplinas no PPGPsi/UFMG/FAFICH. Eu queria muito conhecer a formação dessa instituição. E, de fato, fui apresentado a muitas outras PsicoLOGIAS, algumas mais filosóficas e outras com conotações políticas diferentes das que eu estava familiarizado. Por fim, acumulei mais créditos do que precisava e passei por etapas que eu poderia ter sido dispensado. Uma delas, por exemplo, foram os estágios de docência. Eu já tinha experiências como professor, inclusive estava com vínculo ativo na PUC Minas, mas foi uma oportunidade interessante para me aproximar e trabalhar com meu orientador, além de uma experiência de formação docente em um contexto diferente do que eu estava acostumado. Outro perfil de estudantes, com outras questões, demandas e expectativas. Conseqüentemente, foi uma forma de conhecer mais sobre a formação em Psicologia da UFMG. Afinal, quem melhor para me contar e mostrar isso do que os estudantes de 10º período? Isso foi me ajudando também a me interessar mais pelos estudos sobre formação, carreira e egressos.

O trabalho que produzimos com as turmas me levou para Campinas, no estado de São Paulo, onde eu e minha colega Marcela Bibiana Ferreira apresentamos nossa proposta de



seminário de planejamento de carreira (Ferreira, Cirino & Oliveira, 2018) no Congresso da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). Logo eu, que mal saía da minha cidade, feito “bicho do mato” que adora ficar em casa. E vejam que essa foi a minha segunda viagem por causa de uma atividade do doutorado! Antes, por causa do que desenvolvíamos no Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Psicologia – a princípio nos reuníamos sob essa temática, o que me foi muito interessante e me aproximou muito da área –, pisei pela primeira vez na capital do Rio de Janeiro. Fui conhecer a UERJ (Universidade desse estado) e participar do Clio-Psyché, evento que reúne, a partir do interesse pela historiografia da Psicologia, pesquisadores das mais diversas áreas e saberes de nossa ciência e profissão. Falar a respeito disso é muito significativo sobre mim. Pensem em alguém que morria de medo e vergonha de muitas coisas e que amadureceu muito nesse processo.

Por falar nisso – processo, desenvolvimento, amadurecimento –, Eco (1977/2007) discorre sobre vários tipos de doutorado. Mas, entre as compreensões abordadas, a que me interessa, pela área, mas também pelos meus objetivos de formação e carreira, é a concepção do doutoramento como uma espécie de “superlicenciatura”, “[...] ao qual se propõem aqueles que querem aperfeiçoar-se e especializar-se como investigadores científicos” (p. 28). Vale lembrar que o autor é italiano e, portanto, discute um contexto em que a licenciatura possui significação e objetivos distintos dos que se observam no Brasil. Mas quanto à definição do que vem a ser o processo de doutorado, é esse tipo de formação, aponta o autor, que internacionalmente tem sido reconhecido pela sigla anglo-saxônica PhD, “[...] que significa *Philosophy Doctor*. Doutor em Filosofia, mas que designa todos os tipos de doutores em matérias humanísticas [...]; nas matérias não humanísticas são utilizadas outras siglas, como, por exemplo, MD, Medicine Doctor” (p. 28).

Na obtenção desse grau, explica Eco (1977/2007), a tese se

[...] constitui um trabalho original de investigação, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer progredir a disciplina a que se dedica. E efetivamente não se faz, como a nossa tese de licenciatura, aos vinte e dois anos, mas numa idade mais avançada, por vezes mesmo aos quarenta ou cinquenta anos (ainda que, obviamente haja PhD muito jovens). Por que tanto tempo? Porque se trata precisamente de investigação original, em que é necessário saber com segurança aquilo que disseram sobre o mesmo assunto outros estudiosos, mas em que é preciso sobretudo «descobrir» qualquer coisa que os outros ainda não tenham dito. Quando se fala de «descoberta», especialmente no domínio dos estudos humanísticos, não estamos a pensar em inventos revolucionários como a descoberta da divisão do átomo, a teoria da relatividade ou um medicamento que cure o cancro: podem ser descobertas modestas, sendo também considerado um resultado «científico» um novo modo de ler e compreender um texto clássico, a caracterização de um manuscrito que lança uma nova luz sobre a biografia de um autor, uma

reorganização e uma releitura de estudos anteriores conducentes ao amadurecimento e sistematização das ideias que se encontravam dispersas noutros textos. (p. 28).

Particularmente, gosto desse trecho, pois me convida a refletir: primeiro, sobre o que seria um “trabalho original”, visto que a concepção desse processo de publicação do texto original – de pesquisa, de produção de conhecimento e de doutoramento – foi se modificando até os dias de hoje; segundo, quando diz que o doutorado tem (ou teve, né?) um tempo que é diferente do de agora. Antes se tornavam doutores pessoas já com uma longa trajetória profissional e acadêmica. Hoje, estou eu aqui. Assim como muitos colegas, cheguei ao doutorado na metade da casa dos vinte, e saio no início da casa dos trinta. As oportunidades mudaram. Antes, meus mestres precisavam sair do país ou se aproximar de outras áreas devido à inexistência de programas de pós-graduação *stricto sensu* específicos em Psicologia para continuar estudando, fazer pesquisa e desenvolver as suas carreiras. O cenário atual é bem diferente. A oferta de cursos de mestrado e doutorado em Psicologia tem aumentado. Segundo dados do Ministério da Educação apresentados no documento de área referente à avaliação da Psicologia, feita no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “a Área de Psicologia conta com 64 Doutorados, 86 Mestrados acadêmicos e 14 Mestrados Profissionais, totalizando 164 cursos, distribuídos em 100 programas de pós-graduação” (Brasil, 2019, p. 4). Conseqüentemente, cresce o número de pesquisas, mas há de se considerar que isso também amplia o número de doutores disponíveis no mercado. Nesse contexto, ainda seria possível alguém produzir uma tese em seu sentido clássico? Em que medida se poderia escrever acerca de um assunto considerado inédito? Seria esse mesmo o objetivo?

A palavra tese vem do grego *thesis*, proposição, noção que foi atualizada pela academia para fazer referência a uma aplicação intelectual. Houve um tempo da minha vida em que eu me preocupei com a ideia de que a tese apresentaria uma nova teoria. E isso de fato é verdade, mas esse não é o único objetivo. Uma tese não precisa ter essa complexidade, e pode ser simplesmente a defesa de uma ideia, de uma perspectiva, de um jeito diferente de pensar. Concordo com Eco sobre a possível “modéstia” das descobertas, mais ainda a respeito da possibilidade de contribuir e fazer avançar o conhecimento científico. Esse fazer, de todo modo, implica argumentos construídos sob fundamentação teórica e metodológica, e o doutorado, aqui, passa a ser a aventura dessa construção (que não deixa também de ser uma construção de nós mesmos, como pessoas, como profissionais e como pesquisadores).

Ainda sobre a construção de uma tese, Eco (1977/2007) adverte que ela pode ser de vários tipos: monográfica, panorâmica, histórica, teórica, científica ou política, de temas

antigos ou contemporâneos. Pode-se, ainda, fazer uma tese de compilação ou uma tese de investigação. Na visão do autor, uma tese de investigação pode ser longa e fatigante ou, ao contrário, absorvente e cativante. Mas uma tese de compilação também o pode ser. Contudo, uma tese de compilação, por sua vez, não precisa, como defende o autor, fechar o caminho da investigação: “a compilação pode constituir um ato de seriedade por parte do jovem investigador que, antes de começar propriamente a investigação, pretende esclarecer algumas ideias documentando-se bem” (p. 29).

Assim, para Eco (1977/2007), a escolha entre um ou outro tipo está ligada à maturidade e à capacidade do pesquisador. Mas também, como ele mesmo apregoa, a outros diversos aspectos, entre os quais salienta os fatores econômicos, “[...] uma vez que um estudante-trabalhador terá com certeza menos tempo, menos energia e frequentemente menos dinheiro para se dedicar a longas investigações” (p. 30). De fato, eu não sei qual seria o meu tipo de tese, mas espero que seja uma produção interessante.

Agora, qual seria a minha tese? Qual seria a minha proposição? Defenderei ao longo deste trabalho a expansão do conceito de carreira para uma perspectiva psicossocial que se aproxima da nossa noção de vida. Aqui não caberá fragmentar a carreira em “vida profissional/organizacional” em dicotomia à “vida pessoal”. Por isso não me faz sentido pensar se falo da carreira acadêmica, da carreira docente ou de outro tipo de carreira. Estou falando das nossas vidas, das nossas escolhas, das oportunidades que tivemos de escolarização, de trabalho, de afetos, de constituir ou não família. Casar ou comprar uma bicicleta? Questiona-nos o ditado popular. Mas não é bem isso, ou apenas isso. Em um dos primeiros encontros com a minha turma de doutorado, uma professora nos disse que tínhamos comprado a bicicleta e que precisávamos, a partir daquele momento, pedalar. Eu discordo dela, não falamos de algo tão simplista. A vida não para, ela invade o nosso percurso acadêmico. E é assim que tem de ser, se quisermos preservar a saúde do processo de formação e crescimento.

E quanta coisa me aconteceu, família, relacionamentos e afetos (ter escolhido fazer o doutorado, infelizmente, me fez perder alguém que eu amava muito – de fato, não pelos estilos, mas em razão das diferentes oportunidades de vida<sup>4</sup>), diversos problemas pessoais, minhas idas e vindas semanais de Poços de Caldas, município do sul do estado, como parte do

---

<sup>4</sup> Na época, eu me recusava a aceitar que isso podia representar um abismo entre a gente. Era uma distância que eu não legitimava, mas que tinha um efeito invisível para mim na nossa relação. Estar nesse lugar “intelectualizado” é bancar escolhas, das mais diversas. Como então falar da carreira não é falar também da vida?

projeto de me tornar professor efetivo na PUC Minas (40 horas de trabalho e quase 1000 km, ida e volta, toda semana)... Na verdade, quanta coisa nos aconteceu: crises políticas, paralisações no campo da Educação, greves, ocupações estudantis, trocas sucessivas e catastróficas de ministros; mudanças climáticas com direito a superchuvas na Região Metropolitana de Belo Horizonte; uma pandemia! Todas essas coisas mudaram as nossas vidas, impactaram nosso cotidiano, nosso trabalho e nossas pesquisas (quantas horas olhando para uma tela sem escrever nada, quantas pausas, quantas interrupções, quantas mudanças de caminho e quantos recomeços?). Mas não de modo igual. Podemos enfrentar as mesmas tempestades, mas certamente ocupamos barcos diferentes.

E essa é a minha deixa para avançar no meu argumento sobre carreira. Já que aqui abordo as experiências e as trajetórias de pessoas negras pela pós-graduação em Psicologia, preciso compreender a raça como um constructo psicossocial que, assim como diversas categorias interseccionalmente pensadas (classe socioeconômica, gênero, família, aspectos políticos, subjetivos etc.), influencia as nossas decisões e a nossa carreira. Entendendo o racismo como parte de um processo ideológico, estrutural e sistêmico de desqualificação da pessoa negra, observamos as suas reverberações no mercado de trabalho, no contexto de escolarização, nas desigualdades sociais e na qualidade de vida de inúmeras pessoas. Quando estudamos as experiências de racismo, falamos e investigamos o nível intrapsíquico, pessoal, coletivo, institucional... pois como sabemos, o racismo faz parte dos nossos processos históricos, como sujeitos, como sociedade, e assim nos diz que espaços, que relações e que possibilidades nos permitimos ou nos são permitidas.

É com conhecimento de todos esses percalços que, finalmente, convido você a ler minha tese. Mas antes de ceder espaço para a impessoalidade da escrita da introdução e dos capítulos a seguir, faço aqui meu último apelo sobre o modo como examinar este trabalho. Recorro a Antonio da Costa Ciampa, autor da primeira tese que li na minha jornada pela Psicologia, e que contribuiu para que eu me encantasse pela Psicologia Social. A defesa de “A Estória do Severino e a História da Severina – um ensaio de Psicologia Social” aconteceu em 1986. Isso antecede a minha chegada a este mundo. Mas revisitando a edição de 2009, que comprei pouco depois do lançamento, obviamente depois de ter tido contato com a edição de 2000 que havia na biblioteca, percebo a sua importância em minha trajetória e o seu caráter atemporal, apesar de eu ter conhecido e me envolvido com outras vertentes dessa Psicologia. Mas como não se maravilhar com um ensaio iluminado pela poesia, pela autobiografia, pela construção ficcional e pelas histórias de “carne e osso”?

Naquele contexto, eu era um jovem graduando, mas Ciampa (2009) me apresentou uma projeção do que seria o conhecimento de um doutor em Psicologia. E voltando ao livro, me surpreendi ao me deparar com o seu prólogo (que substitui a introdução) e a sua proposta de organização da tese. Observei semelhança no uso dos títulos, apesar de ele ser muito mais explicativo do que eu fui (risos). Mas isso aconteceu quando a minha produção já estava feita. Esses textos introdutórios são as últimas coisas que escrevo. Contudo, talvez isso me tire o peso e a expectativa da originalidade da tese, se é que isso ainda exista. O que importa aqui, não obstante, é que nas palavras que apresentam o seu trabalho, o autor coloca que uma tese (a sua em especial, mas convido a pensar igualmente na minha)

[...] é antes de mais nada um ato de amor. Amor pelo conhecimento, mas também amor pelas pessoas. Gostaria que sua leitura, tanto quanto sua feitura, tivesse esse caráter. Não peço atenção para mim, mas para o texto. Uma obra sem leitura é uma espera; ainda não existe. Também não peço indulgência. Peço, isto sim, uma cuidadosa crítica. Só assim poderei corrigir os erros e imperfeições que certamente o texto contém. (Ciampa, 2009, p. 17).

Agradeço a atenção e desejo boa leitura!

## 1 INTRODUÇÃO... OU A APRESENTAÇÃO FORMAL DO ESTUDO E DA TESE

O presente texto apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa realizada como parte do processo de doutoramento do autor – área de concentração: Psicologia Social; linha de pesquisa: Cultura, Modernidade e Subjetividade. Foram estudadas, a partir de uma perspectiva psicossocial, as trajetórias de pessoas negras que se graduaram em Psicologia e concluíram formação em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), procurando identificar a forma como referidos sujeitos pensaram e construíram a sua carreira. Considerando a Educação brasileira como um território hegemonicamente branco, tocar-se-á, então, na problemática do racismo, buscando apreender as experiências e as estratégias de tais indivíduos diante de referida discriminação. Assim, a pesquisa contempla os caminhos trilhados por esses sujeitos antes e depois de receberem os títulos de mestres e doutores, procurando levantar o que essas pessoas estão fazendo, os desafios e as formas que encontraram para superá-los, bem como o modo como estruturaram os seus projetos profissionais e de vida e o que estão pensando em termos de planejamento.

Destacou-se, para tanto, como objetivo geral, o intuito de investigar as trajetórias de pessoas negras graduadas e pós-graduadas em Psicologia, de modo a discutir sobre os aspectos relativos à elaboração de um projeto profissional e de vida, bem como acerca das reflexões realizadas a respeito do planejamento da carreira. Já entre os objetivos específicos, buscou-se examinar a influência de valores relacionados à afirmação de uma identidade negra nas escolhas profissionais e nas carreiras dos participantes; analisar, a partir de tais experiências e relatos, os efeitos do racismo no exercício da empregabilidade; e argumentar sobre a importância da orientação de carreira como aspecto relevante às políticas de ações afirmativas direcionadas às pessoas negras.

Tradicionalmente, a produção teórica sobre as questões da negritude no Brasil hermeticamente tece relações com o mundo da Educação e do Trabalho<sup>5</sup>. Tal aproximação não é em vão, pois, como colocado por Emília Costa (1982), “a escravidão marcou os destinos da nossa sociedade” (p. 9). Para além de salientar o lugar de centralidade e a função estruturante do trabalho, esses estudos apontam para a assimetria historicamente construída e que marca a presença negra no mercado de trabalho, retomando o contexto da escravização e o registro das desigualdades e dos preconceitos que ocasionaram rebatimentos amplos no tocante à inserção social desse grupo e que se estendem até os dias de hoje.

---

<sup>5</sup> Grafada com inicial maiúscula para fazer distinção entre “Trabalho” instituição e trabalho “atividade”.

Ao trazer o tema para o cerne dos estudos sobre carreira, compreende-se esse campo em sua natureza psicossocial e interdisciplinar, que estabelece relações entre a educação e o mercado de trabalho. Na Psicologia, por exemplo, os estudos sobre carreiras poderiam ser facilmente alocados à Psicologia Social, à Psicologia articulada à Educação, à Psicologia do Trabalho e à Psicologia Clínica, dentre outras, embora tenham ganhado mais atenção no âmbito da Psicologia Organizacional. No entanto, ao se propor abordar o tema a partir de uma perspectiva psicossocial, pretende-se ampliar os estudos sobre carreiras para além de sua atribuição no desenvolvimento organizacional, entendendo, dessa forma, que a orientação ou a educação para a carreira pode auxiliar as pessoas na elaboração de suas trajetórias de vida, não se restringindo à dimensão profissional/laboral.

Não há uma definição única para o conceito de carreira. Como constructo aplicado ao contexto das organizações e como objeto da Psicologia, refere-se a uma definição historicamente recente, mas que já tem se modificado ao longo de um curto período.

Etimologicamente, carreira, segundo Richard Sennett, citado por Maria Sara de Lima Dias e Dulce Helena Penna Soares (2009), é uma palavra de procedência inglesa que significa “estrada para carruagens”. Origem diferente, mas com sentido parecido, é colocada por Hélio Tadeu Martins, também citado por Dias e Soares (2009), ao afirmar que a noção de carreira deriva do latim *via carraria*, que significa estrada para carros. Mas o que se extrai de todas essas definições é a ideia de caminho, de percurso, que, nos dias de hoje, ganha conotação de trajetória profissional, passando então a indicar a análise das inclinações pessoais de um indivíduo, isto é, da sua subjetividade, frente às suas opções de trabalho, implicando a construção de um projeto e de uma identidade profissional.

A palavra carreira é usada de diferentes maneiras e possuem muitas conotações. Às vezes, o seguir uma carreira se aplica unicamente a alguém com uma profissão ou cuja vida profissional é bem-estruturada e implica progresso constante. No contexto de inclinações profissionais, o termo carreira quer dizer também a maneira como a vida profissional de uma pessoa desenvolve-se ao longo do tempo e como é vista por ela. (Schein, 1993, p. 19).

Nesse sentido, carreira deixa de ser um mero substantivo para tornar-se uma ação: pensa-se uma carreira, faz-se/constrói-se uma carreira, tem-se uma carreira. Para Marilu Diez Lisboa (2000, p. 36), “a carreira é a continuidade da vida do indivíduo no trabalho para produzir algo; pode ser a sequência de envolvimento deste nas experiências de trabalho ao longo da vida”. Portanto, o conceito de carreira enfatiza também a vida, sendo uma extensão ou, quem sabe, uma expressão dela, visto que o trabalho não apenas organiza a nossa

sociedade como estrutura a identidade dos sujeitos. E como em nossa sociedade há uma estreita relação entre educação e trabalho, o conceito de carreira vislumbra, além da trajetória profissional, toda a vida escolar e formativa dos indivíduos. Dessa forma, o conceito de carreira implica “[...] um passado vivenciado pelo sujeito e um futuro planejado que traz algum significado para direcionar as ações do sujeito no presente. Então pensar sobre carreira é também pensar sobre um projeto de vida” (Dias & Soares, 2009, p. 213).

Ao propor discutir sobre carreira em uma perspectiva psicossocial, entende-se que a carreira não deve ser concebida como uma construção estritamente individual, mas como uma construção relacional,

pois pode-se dizer que toda construção se daria na relação indivíduo-sociedade, tomados como extremos subjetivos e objetivos, respectivamente de um mesmo *continuum* psicossocial – psicossocial, pois parte da indissociabilidade indivíduo-sociedade, como processos distintos, mas complementares. (Ribeiro & Lehman, 2011, p. 59-60).

A carreira, nessa concepção, assume a dimensão da narrativa que o sujeito faz de si mesmo, na interface da experiência social e da fabricação de sua identidade. O indivíduo constrói “projetos de ação”, “[...] traduzidos em construções de carreira, na configuração de um processo” (Ribeiro & Lehman, 2011, p. 63). Em outra publicação, Ribeiro (2014) afirma que ampliar o escopo da utilização do termo carreira para as relações entre pessoas e o mundo do trabalho é contribuir, em termos políticos, com a construção de uma sociedade mais democrática e com a transformação social. Escutar as vozes daqueles historicamente marginalizados, “[...] abre a possibilidade de discursos alternativos para o campo dos estudos da carreira” (Flum apud Ribeiro, 2014, p. 77).

Retomando a questão da negritude como aspecto central da proposta investigativa, cabe considerar que séculos depois da abolição da escravatura, a pessoa negra continua destinada a um lugar de subalternidade em nossa sociedade. Já foi dito anteriormente que o campo da Educação é majoritariamente branco. Acrescenta-se agora que o mercado de trabalho também é um terreno no qual o preconceito e o racismo comumente se apresentam.

Como destacado por Mara Marçal Sales e Antônia Vitória Aranha (2017), “a diferenciação entre negros e brancos é prática contumaz, verdadeiramente estrutural das formas de organização do trabalho no Brasil” (p. 47). A discriminação racial no campo do trabalho ocorre desde os processos de seleção e admissão às rotinas laborais em si e aos processos de ascensão funcional, progressão de carreira e de remuneração. Em todos esses domínios pode-se observar a diferenciação racial, com prejuízo direcionado à população



negra. Em decorrência disso e por outras razões, já apontadas, esses sujeitos têm se inserido em setores econômicos menos valorizados, têm menos ganhos como resultado do incremento de escolarização e sofrem mais agudamente os efeitos do desemprego. Ou seja, todo o ciclo de inserção e permanência no mercado de trabalho é contaminado por práticas discriminatórias. E como resultado, há um prejuízo das chances de mobilidade social da população negra.

As audácias que a história nos conta e nos permite neste momento nos narram as trajetórias de mulheres e homens negros que têm conseguido superar uma série de entraves que se solidificaram ao longo do tempo e que agora começam a ser desconstruídos. A audácia é esse giro na história que sacode a posição de subalternidade e balança a hegemonia. Considerando que, na perspectiva do desenvolvimento profissional, refletir sobre a carreira é um aspecto importante para qualquer indivíduo, o que pensar então sobre aqueles sujeitos cuja empregabilidade é colocada em xeque por conta de sua identidade étnica?

Entretanto, é sabido que pouco se tem estimulado os profissionais, de modo geral, a pensar sobre as suas carreiras. Quando Joel Souza Dutra, citado por Dias e Soares (2009), realizou um estudo com profissionais de nível superior, em 1993, observou que somente 2% dos participantes havia pensado de forma sistematizada sobre a própria carreira. Não obstante, considerando que a política de emprego de nossa sociedade é extremamente excludente e que a carreira é dependente de aberturas e oportunidades profissionais oferecidas, mas também idealizadas e criadas pelos próprios indivíduos, espera-se, a partir da conclusão desta pesquisa, argumentar sobre a inclusão da orientação profissional e de carreira como parte das ações afirmativas destinadas à população negra.

Segundo dados do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente à coleta finalizada no ano de 2010, a população negra representa aproximadamente 51% do total de brasileiros (soma das categorias parda, 43,42%, e preta, 7,52%). Conforme a estatística, apenas 7,46% da população tinha curso superior concluído, dos quais 20,96% se declarou pardo e 3,76%, preto. Números que vêm exponencialmente crescendo, devido ao *boom* dos programas sociais e das ações de promoção ao ensino, tais como as políticas de bônus e cotas e o Programa Universidade para Todos (ProUni), entre outros.

Já no que diz respeito à quantidade de estudantes negros no mestrado e no doutorado, o Censo permitiu vislumbrar que apenas 0,32% dos brasileiros tinha mestrado e 0,12%, doutorado até o ano 2010. No entanto, ao observar o contingente de mestres e doutores em suas totalidades, constatou-se que os pardos contabilizam 15,70% dos mestres e 12,21% dos

doutores, enquanto os que se declararam pretos somam apenas 3,11% dos mestres e 2,36% dos doutores. Em contrapartida, enquanto os brancos correspondiam a pouco mais de 47%<sup>6</sup> da população residente no Brasil em 2010, dentre a parcela com mestrado e doutorado a porcentagem sobe para 80%.

Dentre o número de professores, observa-se, conforme disposto no Censo da Educação Superior de 2012<sup>7</sup>, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (Brasil, 2012b), que entre o contingente de declarantes, 22% dos docentes são negros (20% pardos e 2% pretos), enquanto 77% são brancos.

Esse conjunto de dados permite pensar que ainda pouco se tem feito para a inserção da pessoa negra na pós-graduação, na carreira acadêmica e docente. É recente o movimento de se criarem ações-afirmativas para a pós-graduação. Contudo, auxiliar a entrada de tais sujeitos na pós-graduação ainda não é o suficiente, pois isso não garante a sua permanência nos programas de formação, visto que uma série de aspectos econômicos e psicoculturais devem ser assistidos; e, vencida a etapa de um mestrado, nada assegura a continuidade dessa carreira em um doutorado ou na entrada para o mercado de trabalho como docente.

Levanta-se, desse modo, a hipótese de que entraves sociais, historicamente colocados para a pessoa negra, tais como o racismo e a desigualdade material e de oportunidades de vida, dificultam a presença de referidos sujeitos nessa paisagem. Então hoje, no Brasil, negras e negros têm conquistado espaço no ensino superior e na pós-graduação. No entanto, pergunta-se: onde estão essas pessoas que têm se formado e se tornado mestras/es e doutoras/es? O que estão fazendo? Com o que trabalham? Como têm pensado suas carreiras? Como foram as suas trajetórias? E na Psicologia, especificamente, onde estão? Que cargos ocupam nas universidades? Que disciplinas ministram? Como são os vínculos?

Sendo algumas das atuais vertentes da Psicologia brasileira marcadas e impulsionadas pela perspectiva da valorização de saberes locais e do compromisso político e social, considera-se a premissa de que as/os psicólogas/os negras/os, imbuídas da reflexividade acerca da sua realidade, têm se alocado e se apropriado mais do campo da Psicologia Social do que de áreas mais hegemônicas dessa ciência, tomadas por grupos e identidades mais elitizadas. Para ilustrar isso, recorre-se a um questionamento e a uma observação pessoal do pesquisador: quantas/os psicanalistas e docentes de psicanálise negras/os você conhece? Na

<sup>6</sup> Amarelos, indígenas e não declarados correspondem aos quase 2% restantes do total.

<sup>7</sup> Infelizmente, nas estatísticas mais recentes, tal como o Censo da Educação Superior de 2016, esse dado não é esquadrihado, sendo explicitada somente a informação étnica e racial dos discentes.

turma de doutoramento do autor, dos 24 estudantes (sendo 12 da concentração Estudos Psicanalíticos, três da concentração Desenvolvimento Humano e nove da Psicologia Social), os que podem ser considerados como não brancos estão agrupados na Psicologia Social, sendo que apenas três, contando com o autor do projeto, se autodeclararam negros.

Essa reflexão não apenas aponta para a constatação de uma “Psicologia branca” – e igualmente elitista e masculina<sup>8</sup> – como alerta para uma questão importante relacionada a mercado e carreira: se todos os titulados mestres e doutores que se autodeclararam negros dedicarem-se exclusivamente à Psicologia Social, haverá uma saturação interna do mercado, fazendo com que esses sujeitos concorram com eles mesmos e com outros não negros às poucas oportunidades de emprego. Como exemplo disso, na experiência de graduação do autor da corrente proposta investigativa, em um curso estruturado em 60 disciplinas (sem contar com os estágios supervisionados curriculares), apenas seis eram da Psicologia Social. Nesse período havia apenas um professor negro no curso, e cabe destacar que ele administra duas das seis disciplinas de Psicologia Social. Além dele, havia ainda três professoras que lecionavam na área da Psicologia Social, Saúde e Educação, mas que não debatiam o tema, não se colocaram publicamente nas aulas como representantes desse grupo étnico e possivelmente também não eram vistas assim pelos/as discentes. Isso significa que, na formação do pesquisador, das 60 disciplinas de sua graduação, quatro foram ministradas por um docente negro. Duas dessas pessoas não estão mais no grupo. Quanto às outras duas, permanecem à frente das mesmas disciplinas até hoje. Isso significa que nesta instituição não há espaço para a contratação de outros docentes negros, se todos tiverem formação semelhante. Mas isso não é culpa deste ou de outro estabelecimento de ensino, já que até então não falamos de um critério para seleção de professores. Não obstante, isso nos convida a ponderar que, para além das identificações pessoais com a Psicologia Social, é importante pensar na vinculação da pessoa que se identifica como negra nos estudos e na atuação em outras disciplinas, tendo em vista a carreira docente.

Outras questões ainda se colocam ao se vislumbrarem as carreiras e as trajetórias de mestres e doutores negros da Psicologia: eles estão somente na graduação ou conseguiram se tornar docentes em uma pós? Há inserção mais fácil em programas de outras áreas, tais como a Educação, que tem se proposto a acolher de modo mais formal e institucionalizado as questões étnicas e raciais? Esse negro pode não estar propriamente em um subemprego, mas

---

<sup>8</sup> Apesar do grande contingente feminino quando se observa o cenário profissional da Psicologia brasileira, no qual 88% dos registros ativos no Sistema Conselhos são de mulheres (Lhullier, 2013), nos cursos de graduação os homens são maioria no que diz respeito aos autores e aos teóricos utilizados/ensinados.

pode estar em uma subposição dentro de uma profissão mais qualificada, em uma subárea ou em sublocação.

Considerando a perspectiva psicossocial para se pensar sobre as carreias (orientação e produção de narrativas), é preciso ainda se perguntar se esses sujeitos, ao traçarem suas trajetórias e projetos acadêmicos e profissionais, consideraram aspectos identitários, que permitem vislumbrar questões referentes à negritude e às experiências do racismo, procurando responder às seguintes questões norteadoras: o que é ser preto e acadêmico? O que é ser um mestre, um doutor, um docente negro? Esses sujeitos serviram de agência para a entrada das temáticas referentes às relações étnicas e raciais em seus locais de trabalho? Eles têm agenciado a entrada de outros estudantes, futuros mestres e doutores no âmbito acadêmico? Há trajetórias/planejamentos interrompidos? Assim, pensar a carreira sobre esse prisma é convidar os sujeitos a se situarem politicamente, refletindo sobre os lugares que ocupam, sobre as relações de poder que participam e sobre as realidades psicossociais às quais estão imersos.

A proposta metodológica do referido estudo consistiu em um convite direcionado a egressos de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Psicologia, que participaram da produção de dados para a pesquisa por meio da realização de entrevistas narrativas. Foram, ao todo, quatro sujeitos, dois homens e duas mulheres, sendo entre os homens um doutor e um pós-doutor; e ambas as mulheres doutorandas em processo de finalização de suas pesquisas. As histórias foram reconstruídas pela sistematização de narrativas ficcionais, sendo mescladas entre si e com outras informações do campo, isto é, experiências que o pesquisador foi tomando nota em suas andanças acadêmicas e empíricas, cujo registro não passou pelo encontro formal de entrevistas, mas se deu a partir de conversas sobre o tema e da observação de cenas cotidianas.

Para compor este estudo, foi necessário discorrer acerca das interseções da Psicologia com as questões das negritudes e com o campo dos estudos sobre carreiras, ponderando sobre os modos como essa ciência tem se apropriado dessas discussões e oferecendo um panorama histórico e teórico que permite compreender o estado atual de referidas articulações. Assim, no primeiro capítulo teórico desta tese, “Negritudes brasileiras, educação e trabalho: da escravidão à reescrita da história, dos quilombos às universidades”, constrói-se uma reflexão a respeito da imersão da pessoa negra no universo da Educação e do Trabalho, destacando o prejuízo que referidos sujeitos vêm sofrendo em razão da sua cor de pele nos processos de escolarização (ou no impedimento destes) desde o período colonial. Termina-se essa

exposição com um debate sobre as políticas de ações afirmativas e a entrada de estudantes e docentes negros no Ensino Superior e na Pós-Graduação.

O tópico seguinte, intitulado “A libertação através da práxis: Psicologia, (des)colonização e compromisso social”, tece reflexões a respeito do que vem a ser a colonialidade do saber e discorre a respeito desse processo no âmbito da Psicologia, apontando, por fim, perspectivas epistemológicas críticas, que visam descolonizar esse domínio científico. Trata, então, do reconhecimento da diversidade e da pluralidade das esferas da vida, em detrimento da consideração de um sujeito universal. Pondera ainda sobre o pensamento *descolonial*<sup>9</sup> e estabelece uma proposta sobre o que seria uma Psicologia descolonizada. Apresenta, por fim, alguns estudos que já têm sido feitos nessa dimensão ética e política de emancipação das subjetividades negras subalternas (a construção de sujeitos dissidentes) no contexto da Educação e do Trabalho.

No item “O prejuízo racial no mercado de trabalho e os estudos sobre carreira: planejar é preciso”, são apresentados dados sobre a realidade da inserção profissional e acadêmica da pessoa negra, desvelando as opressões e desigualdades. A partir disso, estima-se a respeito da contribuição das práticas de reflexão sobre carreira nas políticas e ações afirmativas direcionadas aos estudantes negros que irão fazer a sua primeira escolha de um curso profissionalizante/superior (Orientação Profissional) ou aos egressos do terceiro grau que visam ingressar em uma pós-graduação (Orientação de Carreira).

Com esse pressuposto, a última seção teórica do corrente estudo, “Da Psicologia Vocacional ao paradigma da construção da vida: uma revisão histórica por uma perspectiva crítica da Orientação Profissional e de Carreira”, visa se constituir como uma espécie de estado da arte sobre referidas práticas, examinando o seu desenvolvimento ao longo do tempo, na intenção de compreender o seu percurso, as suas concepções sobre si mesma e sobre o sujeito e a sociedade, bem como vislumbrar o seu alcance, as suas limitações e o que ainda

---

<sup>9</sup> Há uma discussão acadêmica sobre o uso dos constructos *descolonialismo* e *decolonialismo*, reconhecendo não se tratar de sinônimos, tampouco estabelecendo uma posição ou articulação consensual. Contudo, para efeitos da discussão que se propõe na corrente tese, adota-se o termos “descolonial”, “descolonialismo” e outros de mesma derivação, entendendo, assim como afirmado por Natalia Castilho (2013), que estes têm sido mais utilizados por pesquisadores de língua portuguesa, que têm feito alusão à “[...] expressão ‘descolonização’ não como simples superação do colonialismo, mas como síntese de uma ferramenta política, epistemológica e social de construção de instituições e relações sociais realmente pautadas pela superação das opressões e das estruturas que conformam uma geopolítica mundial extremamente desigual” (p. 12). Um terceiro termo poderia também ser elencado: “pós-colonialismo”. No entanto, este não está sendo aqui considerado, partindo do entendimento de que o constructo pode simplesmente se referir ao registro temporal (indicando um período após o colonialismo), e também por não conter diretamente em sua gênese semântica a ideia de “descolonização”. Apesar de tal colocação, é pertinente acrescentar que em muitos estudos a expressão “pós-colonialismo” tem sido invocada para fazer menção a uma práxis sociopolítica implicada com a resistência ao colonialismo (Bonnici, 2005).

precisa ser desenvolvido. O texto toca ainda em alguns aspectos da história da escolha profissional e discute a necessidade de práticas emancipatórias que visem colocar em xeque a falácia da meritocracia e atuar concretamente na direção da transformação pessoal e social.

Na sequência, tem-se, enfim, a descrição metodológica da parte empírica do estudo, na qual se apresentam as estratégias para produção e coleta dos dados, bem como sua reconstrução e análise. Também se discorre sobre os cuidados éticos adotados na prática investigativa, ponderando sobre alguns dilemas burocráticos e mudanças que foram acontecendo durante o desenvolvimento da pesquisa. Apresenta-se, então, o método das narrativas ficcionais, expondo o modo como elas foram empregadas neste estudo, por meio da articulação das entrevistas, mas tomando também o diário de campo como fonte de parte das informações. Discute-se ainda algumas possibilidades de métodos de análise, entre os quais elege-se a análise temática para operacionalizar o corrente estudo.

Em “(Des)encontros e (des)contos: apresentação do campo, resultados e discussão”, são apresentados os temas e as unidades de análise empregadas para a reconstrução das histórias, que são apresentadas em tópicos distintos, um representando a trajetória dos informantes homens e o outro das informantes mulheres. Cada uma das narrativas segue disposta de comentários e interpretação.

Por fim, procede-se o registro de algumas considerações sobre a pesquisa realizada, evidenciando algumas observações pessoais do autor sobre o desenvolvimento da tese e o cumprimento dos objetivos do estudo feito. Destaca-se, desse modo, as principais constatações alcançadas, apontando igualmente algumas de suas limitações, possíveis repercussões, caminhos futuros e sugestões para outras investigações.

## 2 NEGRITUDES BRASILEIRAS, EDUCAÇÃO E TRABALHO: DA ESCRAVIDÃO À REESCRITA DA HISTÓRIA, DOS QUILOMBOS ÀS UNIVERSIDADES

[...] os que não se consideram negros (e mesmo muitos negros) acreditam, em geral, que o problema racial é um *problema dos negros*. É como se estes o portassem (talvez desde sempre) como algo intrínseco à sua personalidade, e cuja superação dependesse unicamente da superação dos seus próprios *complexos*, reduzindo questão tão complexa ao âmbito estritamente individual. Como questionar esta naturalização de fenômeno que guarda raízes históricas, por sinal permanentemente reificadas? Como convencer a todos que é imperativo romper o silêncio e a cultura que o produziu? (Pereira, 2005, p. 39).

Entre as audácias da história está o seu poder de desvelar o processo temporal das desigualdades raciais brasileiras e lhe fornecer novos significados e sentidos. Historiadores e pesquisadores das mais diversas ciências têm reconhecido a historiografia do trabalho e a historiografia da educação como ferramentas para se estabelecerem novas compreensões acerca da discriminação racial no Brasil. Apesar da estreita e complementar relação entre Educação e Trabalho, os estudos e a literatura produzida sobre a articulação de referidas historiografias, na interface com as questões raciais e das negritudes, têm tratado esses temas didaticamente separados, embora a ligação entre essas duas dimensões (Educação e Trabalho) seja, praticamente, indissociável.

De acordo com Adalberto Moreira Cardoso (2010), indivíduos e grupos estão organizados, em nossa sociedade, em um espaço de posições e classes vazado por disparidades de oportunidades de vida que são anteriores à sua existência, sendo herança de seu contexto e processo histórico. O autor então está falando de “[...] determinantes *ex ante* das *chances de acesso* à renda, bens, serviços, status social e recursos de poder, chances cujos parâmetros mais gerais se constroem antes mesmo do nascimento, no curso das histórias de vida das famílias e das classes sociais” (p. 15). No entanto, essas desigualdades se retroalimentam, se reproduzem e, assim, se perpetuam, manifestando-se

também *ex post*, de várias maneiras; na distribuição efetiva dos frutos do trabalho social, seja ela feita pelo mercado ou pelo Estado; na distribuição das recompensas estatutárias, não importa se negociadas no cotidiano das relações sociais ou se transferidas pela tradição ou por herança, mecanismos relativamente anônimos e automáticos de perpetuação do status quo ante; na alocação social dos recursos de poder e das possibilidades reais que indivíduos, famílias, grupos e classes sociais têm de mudar de posição; no acesso aos direitos civis, políticos e sociais. (Cardoso, 2010, p. 15-16).

Apesar da ênfase no drama da sociabilidade capitalista, o estudo de Cardoso (2010) celebra o reconhecimento da escravidão como parte da História Social do Trabalho, fazendo,

portanto, um diálogo com os Estudos das Relações Raciais no Brasil. Conforme o autor, a literatura “sãopaulocêntrica” (branca) narrava a origem do capitalismo moderno brasileiro, localizando o seu surgimento em São Paulo, por volta de 1950. Contudo, a revisão e a reescrita da história, cujo *boom* ocorreu por volta dos anos 1980, permitiram considerar o passado escravista do Brasil no processo de construção da sociabilidade capitalista no país.

A escravidão deixou marcas muito profundas no imaginário e nas práticas sociais posteriores [...]. Em torno dela construíram-se uma ética do trabalho degradado, uma imagem depreciativa do povo ou do elemento nacional, uma indiferença moral das elites quanto às carências da maioria e uma hierarquia social de grande rigidez, vazada por enormes desigualdades. Esse conjunto de heranças conformou o ambiente que acolheu o trabalho livre no final do século XIX e no início do século XX, ditando-lhe os parâmetros mais gerais de reprodução. (Cardoso, 2010, p. 156).

Didaticamente, a escravidão no Brasil é demarcada do período colonial (1530) até o ano de 1888, quando a Lei Áurea deu “fim” ao regime escravista brasileiro. Os colonos portugueses começaram escravizando os índios, porém a oposição dos religiosos, que tinham o objetivo de inserir os indígenas em seu projeto de expansão do catolicismo pelas Américas, dificultou essa prática. Então Portugal – pretendendo dar sustentação ao seu modelo de colonização exploratória – buscou, na força de trabalho dos negros trazidos de suas colônias africanas, uma alternativa. Trezentos e vinte anos depois, a lei Eusébio de Queiroz, de 1850, foi a primeira a proibir o tráfico de escravos para o Brasil. Isso se deu em um momento em que se começava a reconhecer que o sistema escravista brasileiro, e seu caráter altamente predatório em relação à força de trabalho escrava, já não correspondia mais às necessidades de uma sociedade que estava passando a se estruturar pelos moldes capitalistas. A exploração dos cativos – compreendidos como coisas e não como pessoas – não era compatível com a lógica do mercado, que necessitava de trabalhadores assalariados, isto é, de consumidores.

Assim, ao longo dos séculos, os cativos e/ou seus descendentes se “libertaram” da escravidão e passaram a compor a população não diretamente envolvida com a economia escravista, que com o tempo se avolumou em virtude da miscigenação. Contudo, o que interessa resgatar dessa breve recapitulação histórica é que a abolição da escravatura não propiciou imediata transição para o trabalho livre e assalariado, tampouco proporcionou recursos e meios de ascensão social para os sujeitos explorados. Pelo contrário, as sequelas são seculares, e as consequências deixadas para a população negra se estendem até os dias de hoje. Não é objetivo, portanto, da corrente proposta de tese, descrever os pormenores da exploração do negro no período colonial até – e no pós – a instauração do movimento



abolicionista. Preserva-se, porém, a intenção de problematizar os efeitos que fazem da escravidão um passado que se perpetua no presente.

Como adverte Aníbal Quijano (2005), a ideia de raça converteu-se em um “[...] critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder” (p. 107) e na estrutura global de controle do trabalho da sociedade moderna. Segundo o autor, “[...] ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se” (Quijano, 2005, p. 108). Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho, na qual os negros foram reduzidos à escravidão e aos efeitos dela.

A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das *raças inferiores* pelo mesmo trabalho dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. (Quijano, 2005, p. 110).

Aqui se torna imprescindível dizer que a ideia de raça é um constructo psicossociológico que só faz sentido em determinado contexto acadêmico e histórico, uma vez que não é possível definir geneticamente, isto é, por meio puramente da biologia, diferentes raças humanas. A categoria raça é distintiva de uma percepção elaborada no âmbito da cultura e vivenciada psicossocialmente a partir da atribuição de estereótipos, fenótipos, estigmas e identidades. Ao lado de gênero e classe social, ela é uma das diversas categorias que constituem, diferenciam, hierarquizam e localizam os sujeitos em nossa sociedade, permitindo a análise da organização e das relações estabelecidas na tessitura social.

Assim, emerge, por exemplo, a Teoria Crítica da Raça (TCR), que conforme Tukufu Zuberi (2016), se caracteriza como um movimento intelectual e político livre de fronteiras disciplinares e que objetiva construir uma abordagem mais integrada para analisar o modo como a raça molda a vida social. Como destaca o autor, “uma verdadeira teoria crítica da raça requer que desmantelemos a ordem social corrente e confrontemos os termos e a linguagem na qual essa realidade é descrita. As realidades social e econômica da raça devem ser modificadas pelas nossas ações” (p. 481). Estão, portanto, as teorias críticas da raça enraizadas “[...] em uma epistemologia da libertação” (p. 477).

Já para Gloria Ladson-Billings (2006), as TCR são um meio de empregar o que ela chama de perspectiva limiar, isto é, a apreensão e a denúncia das “[...] formas pelas quais as perspectivas dominantes distorcem as realidades do outro, em um esforço para manter as relações de poder que continuam colocando em desvantagem aqueles que estão do lado de fora da corrente dominante” (p. 265).

A partir das ideias explicitadas nos parágrafos anteriores, é preciso fazer duas objeções no presente trabalho: 1) em primeiro momento, reitera-se a importância do trabalho/Trabalho na composição da vida humana, reconhecendo-se, então, a sua função estruturante, a qual não apenas se refere à própria organização da sociedade, mas também diz respeito aos processos de subjetivação e de constituição de identidades; 2) contudo, para além da ideia marxiana de classe, abrangendo os detentores da força de trabalho e os donos dos meios de produção, compreende-se que outros atravessamentos, tais como a raça e o gênero, são importantes para se vislumbrar interseccionalmente as relações de poder e opressão e as desigualdades sociais. Denota-se, nessa direção, a interseccionalidade como estratégia acadêmica e política para pensar e combater opressões de origens múltiplas e, ao mesmo tempo, compreender a(s) identidade(s) como um prisma cuja refração dos feixes de luz pode exprimir a diversidade humana.

Retomando a discussão, compreende-se, não obstante, que parte do interesse da História Social do Trabalho, tal como se localiza o estudo de Cardoso (2010), por exemplo, está na identificação do desprezo em relação ao trabalho, o qual, segundo o referido autor, é consequência das práticas escravistas e da inércia social que se estabeleceu durante o processo de transição para o trabalho livre, momento em que o trabalhador negro, livre da exploração, não se via impelido a trabalhar para além da garantia da própria subsistência. Associa-se então a figura do negro, agora compreendido como parte do *corpus* que caracterizava o novo “trabalhador livre nacional”, à malandragem, à vadiagem. Todavia, como interpela Florestan Fernandes (1964/2008), esse trabalhador não tinha escolha. A sua inserção no mercado não era bem vista, pelo contrário, era dificultada. Quando um negro queria mudar a situação e tentava se qualificar tendo em vista uma ocupação, os brancos evitavam reconhecê-lo como igual. Não se tratava, portanto, de uma questão de preparo e qualificação profissional, mas de preconceito racial, que já demonstrava seus efeitos naquele contexto.

Vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano em crescimento ou abater-se penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre”. (Fernandes, 1964/2008, p. 44).

Analisando a sociedade brasileira da primeira metade do século XX, e vislumbrando o drama vivenciado pela população negra na complicada adaptação aos moldes do trabalho livre nos anos que sucederam à abolição, Fernandes (1964/2008) constatou que a recusa de empregar pessoas negras, mesmo que fossem mais qualificadas que um candidato branco, evidenciava a fragilidade da suposta “democracia racial”, que até nos dias hoje não consegue se sustentar para além e aquém dos seus registros discursivos. Um aspecto abordado na obra do autor, e que merece destaque, descreve o papel da mulher negra no referido período. O serviço doméstico era a grande e quase que única oportunidade para essa mulher, que na falta de possibilidades para seu companheiro e filhos, imbuía-se da missão de sustentar, por meio do seu trabalho, a sua família. “Heroína muda e paciente, mas não podia fazer senão resguardar os frutos de suas entranhas: manter com vida aqueles a quem dera a vida!” (p. 254). Apesar de ter encontrado maior facilidade na transição para o trabalho livre, a situação de subalternidade da mulher negra do início do século XX igualmente se estende à atualidade. Observa-se, contudo, que hoje, ao se considerarem simultaneamente as categorias de raça e gênero, as mulheres negras são a categoria que possui as maiores taxas de desemprego, o maior índice de subempregos e os menores salários.

Os estudos apresentados constataam, historicamente, uma questão social que aqui reitera a sua alusão e a sua relevância: a longevidade escravocrata fez com que as expectativas de uma vida melhor por parte dos trabalhadores, em especial do contingente negro, fossem delimitadas (topologia, forma e contorno) e limitadas (reduzidas) pelo trabalho escravo, zelando-se, portanto, quase que exclusivamente, pela segurança de mínimos vitais. “Como ex-agentes do trabalho escravo e do tipo de trabalho manual livre que se praticava na sociedade de castas, o negro e o mulato ingressaram nesse processo com desvantagens insuperáveis” (Fernandes, 1964/2008, p. 301). Habitados com isso, os trabalhadores brasileiros tinham poucas aspirações, e, assim, a pobreza generalizada e a inacessibilidade às posições superiores mantiveram fechadas, por um longo período, as oportunidades de melhoria de vida. Não obstante, cabe ainda ressaltar que a inércia – isto é, a desorganização social do negro – foi sustentada pelo Estado e seu aparato policial, que na falta de inimigos externos procuravam “[...] impedir todo florescimento da vida social organizada entre os escravos e os libertos, por causa do temor constante da ‘rebelião negra’” (p. 73).

Desacostumada com a própria liberdade, a população negra sofreu diante da estigmatização, do abandono por parte dos abolicionistas e do silenciamento de qualquer forma de resistência coletiva autogerida, faltando-lhe condições e autonomia suficientes para

lidar com a exclusão social que gradativamente se acentuava. Contudo, é na passagem do século XX para o XXI que referidas inércia e desarticulação perdem suas forças, rompendo com as amarras seculares de um contexto de opressão e subalternidade, sobretudo a partir da intensificação da industrialização e da expansão dos movimentos sociais, que ganharam vigor a partir dos anos 1960. A situação começa a se modificar. Mas, diferentemente de outrora, a história e as suas audácias balbuciam hoje os ventos de um tempo em que a rebelião propriamente dita – assim como a Revolta dos Malês, promovida por escravos e libertos africanos de origem mulçumana, durante o Período Regencial, na Bahia, em 1835 – cede espaço para a luta pela representatividade e o diálogo, mesmo que se preservem os descensos necessários para a emergência de um novo campo político.

Assim, medidas como a “Lei de Cotas”, que já possibilitou a inserção de mais de 150 mil jovens negros no Ensino Superior, puderam ser tomadas. Todavia, antes de entrar nas especificidades dessa conquista, que já sinaliza os capítulos mais recentes dessa história, faz-se necessário circunscrever as questões da negritude na História da Educação no Brasil.

Mariléia dos Santos Cruz (2005), em sua abordagem sobre a História da Educação dos negros, denuncia a invisibilidade projetada a essa população na História da Educação brasileira. Segundo a autora, a historiografia da Educação no Brasil desconsiderou a presença negra até a chegada dos anos 1960, quando ela se torna uma questão importante para o Estado, devido à expansão da rede pública de ensino. A justificativa de tal exclusão dá-se pela desqualificação das narrativas dos povos não europeus (não brancos) do campo histórico, atitude nomeada de *europocentrismo histórico*. Entre as consequências desse processo está o apagamento das experiências escolares dos negros. Tal apontamento permite vislumbrar que há povos e grupos sociais que tiveram as suas histórias e os registros delas pouco conservados e até mesmo destruídos pelos processos de dominação.

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento. (Cruz, 2005, p. 22-23).

Cruz (2005) aponta a participação, mesmo que isolada e/ou em pequena parcela, dos negros na sociedade brasileira nos primórdios da República, por meio da organização de

escolas, estabelecimentos religiosos, teatro e imprensa próprios (já que em geral os negros e seus descendentes eram impedidos de frequentar os mesmos espaços que os brancos/ricos)<sup>10</sup>, e se questiona sobre os processos de escolarização vivenciados por esses sujeitos, desde o período da escravidão, para que, ao término dela, pudessem iniciar a sua presença no cenário intelectual. “Estas e outras questões podem ser suscitadas e a carência de respostas indica a ausência de conteúdos na história da educação brasileira que contemplem as trajetórias educacionais e escolares dos negros” (p. 22).

Nessa direção, e com o intuito de não deixar desaparecer essa história, mas de reescrevê-la resgatando os registros ignorados, alguns pesquisadores afro-brasileiros, negros ou não, têm se dedicado a estudos sobre o tema, não apenas em abordagens históricas, mas também nos campos científicos das ciências sociais e humanas, que procuram ainda investigar os efeitos dessa história pouco ou mal contada. Tal investimento só se tornou possível graças às audácias da história, que permitiram aos negros se colocarem diante do projeto de desconstrução do caráter universalista e dogmático da ciência clássica, deixando de ser tratados como meros objetos de estudo e passando a compor o corpo de sujeitos aptos e legitimados para a construção de conhecimento científico sobre si mesmos e acerca de outras variadas temáticas.

Segundo Cruz (2005), quando

[...] se tenta organizar informações sobre a história da educação dos negros no Brasil, fazem-se necessários dois procedimentos: o primeiro é reunir os poucos estudos voltados especificamente para o resgate dessas experiências, os quais emergem principalmente na segunda metade dos anos 1990. O segundo é realizar leitura atenta de estudos em História da Educação Brasileira, problematizando as informações, observando os materiais iconográficos apresentados e questionando a invisibilidade que se dá a esse segmento. (p. 25).

Apesar dessa importante reinserção da figura do negro na História da Educação brasileira, há de se observar, assim como na História Social do Trabalho, o lugar de subalternidade da população negra. Nas entrelinhas dessa história que está sendo reescrita, há de se considerar que negros e brancos, em decorrência dos processos pré e pós-abolição, não tinham acesso à mesma Educação. À população negra destinava-se (e/ou ainda se destina)

<sup>10</sup> Cruz (2005) menciona uma série desses estabelecimentos, entre os quais convém destacar a escola do Quilombo Fazenda Lagoa-Amarela, criada por Negro Cosme, um dos líderes da Guerra dos Balaios, no estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Além disso, também se faz alusão às escolas públicas que se interessavam pela educação de escravos e/ou negros libertos, ainda durante o período da escravidão, em especial a partir do ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre (1871), que considerava libertos todos os filhos de escravos nascidos após a sua promulgação, e as escolas que foram surgindo ao longo da República com a intenção de alfabetizar os descendentes desses sujeitos.

uma Educação inferior (médio técnico e profissionalizante), voltada para atender os interesses do mercado, que necessitava de mão de obra qualificada para o trabalho manual e braçal. Já as pessoas brancas formavam-se para ingressar no Ensino Superior e na ocupação de atividades mais intelectualizadas, por sua vez, mais valorizadas e que implicam em menor degradação e desgaste físico.

Cruz (2005) pontua, entretanto, que alguns negros conseguiram superar as barreiras da discriminação e da resistência contra a sua presença, cursando, em tempos remotos ao atual, o Ensino Superior. A autora destaca o primeiro grupo formado por pessoas negras que puderem utilizar o espaço acadêmico para desenvolver estudos sobre negritude e Educação, no ano de 1978. “Esse grupo, apesar das críticas recebidas, não se intimidou, e procurou participar dos espaços de debate sobre os problemas educacionais do Brasil a partir da visão dos negros” (p. 26). Todavia, é preciso considerar que a entrada de um, outro ou poucos negros no Ensino Superior é insuficiente para poder afirmar a consolidação de uma mudança de perspectiva ou a superação do preconceito. As audácias da história ainda estão em movimento, ainda não é possível afirmar a igualdade na destruição de oportunidades.

Para discorrer sobre tal apontamento, James Jennings (2004) recorre à expressão que tem sido registrada por pesquisadores brasileiros como *tokenismo*. Em inglês, *tokenism*, que deriva de *token*, que quer dizer “ato simbólico, gesto de boa vontade”, diz respeito à política ou à prática superficial que visa à inclusão de membros de grupos minoritários em espaços hegemônicos. Esse esforço simbólico, contudo, apenas cria uma pseudoaparência de retratação e inclusão, que ameniza as tensões e acaba deslegitimando a denúncia realizada pelos sujeitos e movimentos sociais acerca da discriminação e das opressões sofridas. O tokenismo consiste, então, em pequenas concessões direcionadas aos grupos oprimidos para criar uma falsa percepção de integração social e ocultar as formas mais amplas de discriminação. Exemplos concretos da operacionalização do tokenismo se dão pela inserção de uma mulher em um cenário hegemonicamente dominado pelos homens, ou de uma pessoa negra em uma paisagem exclusivamente ocupada por pessoas brancas. Apesar de tal inclusão, deve-se ter em mente que ela não é suficiente para a concretização da paridade social entre mulheres e homens, ou entre negros e brancos.

A função do tokenismo como fenômeno social é sugerir aos observadores que a retórica da igualdade racial está sendo respeitada por interesses poderosos; mas esse tipo de arranjo não é inconsistente com a existência de hierarquia racial em que as agendas dos poderosos interesses brancos, mais do que a paridade racial ou social, continuam a dominar. (Jennings, 2004, p. 421, traduzido pelo autor).

Essa reflexão adquire suma importância ao se abordar as trajetórias de mestres, doutores e professores negros e negras em cursos de Ensino Superior, considerando que parte desses sujeitos podem ser os únicos em seus espaços de atuação, convidando, portanto, a refletir sobre os seus processos de percepção e afirmação da negritude, o investimento na discussão sobre as relações étnicas e raciais na sua prática docente, promovendo o agenciamento de estudantes e colegas de trabalho também negros, incentivando e contribuindo com o desenvolvimento da carreira. A questão ainda aponta para a necessidade de ampliar o debate acerca da inclusão das pessoas negras no Ensino Superior, na pós-graduação e na carreira acadêmica, ocupando a função de professor, mas também de pesquisador.

A Educação Superior tem sido considerada como território de excelência acadêmica, mas essa concepção tem representado os efeitos da abolição inacabada, em que a baixa frequência de pessoas negras, seja no corpo discente, seja no docente, reflete as consequências da desigualdade que se estabeleceu em razão do regime escravista e que persiste até a atualidade.

As ações afirmativas são medidas e políticas redistributivas e de reparação que podem se originar no setor público, mas também no privado, com o intuito de tentar amenizar a exclusão social, econômica, política e acadêmica de pessoas oriundas de segmentos da população que sofrem preconceito étnico ou racial, mas também em razão de sua sexualidade, gênero, religião ou outro aspecto que possa ser considerado como elemento de discriminação e segregação. Com isso é possível perceber que as ações afirmativas não são exclusivamente direcionadas às pessoas negras. Conforme ponderado por João Feres Júnior e Luiz Augusto Campos (2016), “[...] a definição de Ação Afirmativa (AA) é muito ampla, englobando uma variedade de políticas de desenhos e parâmetros diversos, muito dependentes de contextos institucionais e culturais de cada país onde essa política foi implantada” (p. 257). Contudo, no que diz respeito às ações afirmativas raciais, entende-se por competências que visam promover o reconhecimento cultural e o acesso à educação, à representação política e, dentre outros, ao emprego por pessoas negras.

No Brasil, as ações afirmativas, segundo Feres Júnior e Campos (2016), surgiram atreladas às decisões particulares e locais dos conselhos universitários, não obstante, resultantes das reivindicações coletivas e da luta de movimentos estudantis e sociais. Criadas nesse contexto, a partir do ano de 2003, somente em 2012 se consolidaram sob o teor de uma lei, tendo, ainda, no mesmo ano, a sua constitucionalidade ratificada em unanimidade pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Trata-se da já mencionada “Lei de Cotas”, Lei nº 12.711

(Brasil, 2012a), que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, beneficiando estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*; estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e estudantes autodeclarados negros ou indígenas, bem como os que informarem ter alguma deficiência.

Além dessa legislação, outras medidas e políticas também visam assegurar a presença negra na esfera pública, por meio da reserva de vagas a candidatos negros e pardos em concursos públicos, objetivando também instaurar a adequada representatividade negra na política, na mídia e na distribuição de bens e terras, o que fica mais explicitamente colocado no texto do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, cuja sanção ocorreu em 20 de julho de 2010 (Brasil, 2010).

Apesar de se tratar de uma reivindicação por espaço nas instituições escolares, as ações afirmativas raciais, no âmbito da Educação, conforme Rodrigo Ednilson de Jesus (2011), também se fundamentam por pleitear “[...] espaços simbólicos, que permitam à população afrodescendente no Brasil ser reconhecida como sujeitos da história (e não apenas objetos de estudo) e produtores de ciência, de artes, de literatura, etc.” (p. 165).

Em termos concretos, para além da reserva de vagas, as ações afirmativas raciais igualmente se dão a partir de bolsas de estudos, empréstimos e financiamentos. Em algumas universidades, presta-se ainda assistência psicossocial aos estudantes, na tentativa de estabelecer redes de apoio e assegurar a permanência deles na formação.

Mas a trajetória profissional não se esgota com o término da graduação. Conseguida a titulação, outras barreiras são apresentadas ao sujeito negro, seja no que diz respeito ao mercado de trabalho, seja na continuidade dos estudos em direção à carreira acadêmica e docente.

Assim, assistiu-se, nos últimos anos, ao fortalecimento do debate acerca das ações afirmativas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O que também começou a partir de iniciativas locais por parte dos programas, das universidades e do setor privado<sup>11</sup> ganhou vigor a partir da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, que exigiu das Instituições Federais de Ensino Superior a apresentação de propostas para a “[...] inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação

---

<sup>11</sup> Tal como pode ser exemplificado pelo Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford e por outros investimentos que surgiram em decorrência dele.



(Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas” (Brasil, 2016). O texto ainda responsabiliza a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela elaboração de um censo periódico discente, “com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento [...], bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação” (Brasil, 2016).

Observa-se que algumas instituições, por meio da solicitação, trabalharam com a inclusão das cotas em seus processos seletivos. Já outras criaram vagas adicionais, enquanto algumas optaram pela realização de um processo seletivo separado e outras, ainda, articularam duas ou três dessas modalidades de ação afirmativa.

No que tange ao quadro dos docentes da Educação Superior, José Jorge de Carvalho (2003) realizou um levantamento que contou com apoio de professores negros, reunindo informações de instituições como USP, UFMG, PUC Minas, UFRGS, entre outras:

Universidade de Brasília (UnB) – 1.500 professores – 15 professores negros; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – 670 professores – 3 professores negros; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – 1.300 professores – 3 negros (um deles é africano); Universidade Federal de Goiânia (UFG) – 1.170 professores – 15 professores negros; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – 2.700 professores – 20 professores negros; Universidade Federal do Pará – 2.200 professores – 18 professores negros; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) – 1.700 professores – 17 professores negros; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – 2.300 professores – 5 professores negros; Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – 1.761 professores – 5 professores negros; Universidade de São Paulo (USP) – 4.705 professores – 20 professores negros; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – 3.200 professores – 20 professores negros. (Carvalho, 2003, p. 168).

Carvalho (2005) defende as ações afirmativas e as cotas para ingresso no Ensino Superior, na pós-graduação e nos concursos para docentes. Segundo ele, o modelo de concurso utilizado pelas instituições de ensino envolve variáveis políticas e acadêmicas que se entrelaçam na complexidade de redes de relacionamento, filiações teóricas, campos de atuação e pesquisa, dentre outras pressões externas e internas que podem favorecer determinados candidatos em detrimento de outros; além do que se exige em termos de trajetória acadêmica em si: publicações em periódicos bem avaliados, experiência em pesquisa, tempo de atuação docente etc. Para o autor, “[...] os concursos para professores não são regidos (apenas) pela impessoalidade” (p. 90), e o que é definido como “[...] mérito pressupõe um avaliador que já decidiu a priori os parâmetros de aferição, que serão sempre contingentes” (p. 185) e nem sempre condizem com as experiências desse candidato, que vem vivenciando prejuízos em termos de oportunidades na sua trajetória. Nesse sentido, a falta de

professores negros nas universidades brasileiras, públicas e privadas, constitui o que ele denuncia como racismo acadêmico.

Em análise do Censo 2000 realizada por Moema de Poli Teixeira (2006), observa-se que 64,6% do total de professores brasileiros são pessoas brancas, considerando todos os níveis de atuação e formação. Contudo, destaca a pesquisadora, “eles são 83,9% dos professores de ensino superior e 80% dos professores de nível superior atuando na educação infantil” (p. 21-22). É importante ressaltar que o estudo tabulou separadamente os informantes que se declararam pardos e pretos. Assim, identificou-se a expressiva participação de docentes pardos de nível médio atuando no ensino fundamental (37,1%). Já no caso dos docentes pretos, que constituem 4,3% do total de professores, é possível perceber que eles concentram a sua participação como professores de nível médio na educação infantil (5,9%) e como professores leigos (sem formação específica, 5,6%). Os dados permitem constatar que os poucos docentes negros brasileiros estão alocados em posições e contextos de subalternidade. Ao analisar o cenário da Educação Superior, constatou-se que apenas 11,8% dos informantes declararam-se pardos, enquanto 2,2% se declararam negros.

Dado o baixo contingente de professores e professoras negras na Educação Superior, ressaltam-se as contribuições da corrente proposta de estudo, que busca registrar e analisar as trajetórias de docentes negros com formação em Psicologia, bem como as experiências de egressos de cursos de mestrado e doutorado que visam à carreira acadêmica e à atuação em instituições de ensino. É preciso examinar os percalços e as estratégias adotadas por esses sujeitos na construção e na consolidação de suas carreiras. É importante considerar, ainda, o que têm feito e o que têm pensado para auxiliar a carreira de outros docentes negros, pois, como adverte Carvalho (2005), a presença dessas pessoas nas universidades tem uma função simbólica fundamental. Primeiro, porque esses professores e professoras podem ser o(s)/a(s) único(s)/a(s) de sua instituição, e isso tem um alto valor em termos de representatividade; segundo, porque é principalmente a partir deles e delas que os conteúdos referentes às relações étnicas e raciais têm sido incorporados e discutidos nesses espaços.

Se olharmos, portanto, o sistema de cima para baixo e centrarmos nossa análise em qualquer uma das universidades públicas anteriormente citadas, poderemos imaginar o peso que recai sobre cada um dos professores negros conscientes de seu papel como membros da comunidade negra brasileira. Por exemplo, no momento em que um professor ou professora especializada em África, em cultura afro-brasileira, em relações raciais, ou em temas afins, aposentar-se, provavelmente diminuirão, na sua universidade, as discussões sobre cultura negra e sobre questões raciais, caso ele ou ela não consiga influenciar na colocação de um sucessor negro ou negra para continuar seu trabalho. (Carvalho, 2003, p. 169).

A partir desta colocação, a afirmação da identidade negra (como cidadão e como docente) e o agenciamento de outros sujeitos negros tornam-se ainda mais importantes. E, ao se falar de carreira, é inerente vislumbrar a possibilidade de desligamento, demissão e aposentadoria como partes dela. Considerando que esses docentes não foram contratados em razão da cor de sua pele, de cota ou outra ação afirmativa, o que acontecerá quando se efetivar a sua saída? Outra pessoa negra será contratada? Como colocado diversas vezes ao longo da presente tese, tem crescido o número de mestres/as e doutores/as negros/as. No entanto, a paisagem da Educação Superior brasileira permanece hegemonicamente branca, inclusive nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia.

### 3 A LIBERTAÇÃO ATRAVÉS DA PRÁXIS: PSICOLOGIA, (DES)COLONIZAÇÃO E COMPROMISSO SOCIAL

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais. Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas. Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida. (Fanon, 1952/2008, p. 25).

A seção anterior denunciou o *europocentrismo/eurocentrismo* ao evidenciar, no que diz respeito aos campos da Educação e do Trabalho, o apagamento das humanidades e das experiências das pessoas negras da História. Como adverte Quijano (2005), ao se tornar padrão de poder mundial, “[...] a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 110). Assim, “com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental” (p. 110).

O questionamento da história europeia como História Universal e a problematização do conhecimento eurocentrado como o legítimo e/ou mais qualificado são algumas das ações colocadas por aqueles que constataram que o fim do colonialismo não ocasionou, em decorrência ou como parte do seu processo, o fim da colonialidade. A busca de alternativas à conformação excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural do pensamento hegemônico.

Como coloca Edgardo Lander (2005), “esse trabalho de desconstrução é um esforço extraordinariamente vigoroso e multifacetado que vem sendo realizado nos últimos anos em todas as partes do mundo” (p. 8). O autor destaca a crítica ao Orientalismo, os estudos pós-coloniais, a crítica ao discurso colonial, os estudos subalternos, o afrocentrismo, o pós-ocidentalismo, as múltiplas vertentes da crítica feminista, dentre outras, como algumas das expressões dessas reflexões em torno da colonialidade do saber – como explicitado mais à frente, as Psicologia Social Crítica e a já aludida Teoria Crítica da Raça também podem ser elencadas nessa lista; aliás, “crítica” parece ser mesmo uma das palavras-chave dessas perspectivas. Não obstante, se há um ponto nodal, comum a todos esses projetos contra-hegemônicos, é a necessidade e o imperativo da descolonização do pensamento. Mas, afinal, o que é isso? O que é descolonizar um saber? O que é descolonizar a ciência? Não se trata apenas de romper com os limites da “geopolítica do conhecimento”, que, segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), “caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros

hegemônicos e escrito em outras línguas não-hegemônicas como saberes” (p. 3) inferiores, menos importantes, não universais. A descolonização do pensamento

[...] nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

Descolonizar um saber, um pensamento, a ciência e, no que interessa a esse projeto de tese, descolonizar a Psicologia é um processo que não se finda, mas que convida e motiva a constantemente questionar o *ethos* das relações e da produção de conhecimento. Nesse sentido, não se descoloniza apenas da Europa<sup>12</sup> – vide o exemplo do “sãopaulocentrismo” que condicionava a História Social do Trabalho no Brasil, apontado na seção anterior. Descoloniza-se de tudo aquilo que colabora para o silenciamento, a invisibilização, a desqualificação e a abjeção de experiências, identidades e subjetividades.

Pensado como um conjunto de epistemologias, o *descolonialismo* difere-se, por exemplo, do pós-estruturalismo, quanto se compreende que este está preocupado com o apagamento de verdades, enquanto aquele, como já pontuado, demonstra preocupação com o apagamento de humanidades. Contudo, aqui se defende que essas duas perceptivas não são, em si, contraditórias. Não se advoga, portanto, sobre a construção de uma epistemologia afro-brasileira em essência e exclusividade, isto é, totalmente fechada em si mesma. Talvez, além de desnecessário, isso seja impossível, embora se devam reconhecer os esforços de algumas abordagens que estão emergindo e caminhando nessa direção e que acabam contribuindo com o debate e a afirmação de epistemologias pouco conhecidas ou silenciadas. Ressalta-se, todavia, a importância de se arquitetar perspectivas cada vez mais abrangentes e emancipatórias. Aqui, entende-se que descolonizar não significa abandonar completamente os autores, as teorias e as contribuições que insurgiram em outros contextos, mas se trata apenas de compreender as lógicas de como aquele conhecimento foi produzido e qual uso é possível. A descolonização do pensamento

---

<sup>12</sup> Quijano (2005) adverte que o eurocentrismo não se refere a toda produção de conhecimento oriunda da Europa. “Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 115).

[...] abre espaço para que múltiplas epistemes dialoguem. Em *nuestra América* mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidades (Porto-Gonçalves, 2005, p. 4).

Não obstante, deve ficar evidenciado que o compromisso do descolonialismo é fazer frente à primazia neoliberal, entendendo que o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica, mas implica “[...] ao discurso hegemônico de um modelo civilizatório” (Lander, 2005, p. 8), representando uma “[...] síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida” (p. 8).

Segundo Thomas Bonnici (2005), o projeto de descolonização da literatura eurocêntrica acontece em contextos de diáspora e/ou de hibridismo, próprios dos povos atingidos pela colonização europeia. A diáspora refere-se ao trauma coletivo de um povo que foi retirado da sua terra de origem e, vivendo em um lugar estranho, sente-se fora do seu lar e desenraizado de sua cultura – assim como aconteceu com os negros escravizados, assim como tem acontecido com os refugiados de guerras e com os nordestinos brasileiros que migram para o sudeste almejando melhores condições de vida. Já o hibridismo refere-se ao reconhecimento das trocas culturais, linguísticas, políticas e, dentre outras, raciais, ao mesmo tempo em que se coloca o desafio da resistência e da negação à cultura imperialista imposta, evidenciando, desse modo, uma arena de tensões, contradições e ambivalências nas quais emerge a identidade cultural. Como estratégias da descolonização, diretamente imbricadas nesses contextos, o autor elenca o uso da paródia e da mímica, que se torna possível quando o colonizado assume hábitos e valores do colonizador mas, em vez de meramente reproduzi-los, recorre a eles como meios e possibilidades de subversão; a “ab-rogação” e a “crioulização da língua europeia”, que se prontificam a colocar em xeque as normativas da linguagem hegemônica e a marginalização das línguas colonizadas; a releitura e a reescrita da história, que visam, junto e assim como os demais recursos listados, afirmar, por meio da apropriação do poder, as identidades dos ex-colonizados e ampliar o cânone literário, resgatando o que foi esquecido, escrevendo sobre o que foi ignorado e desconsiderado, reescrevendo o que foi apagado.

Daí, então, a importância do/a pesquisador/a negro/a, que, na condição de “sujeito engajado”, gozando de sua capacidade de agenciamento, pode contribuir com esse processo de reconstrução e com a luta antirracista, de modo geral. Ao se inserir no contexto de produção de conhecimento, afirmando e incorporando nele a sua negritude e subjetividade, os

intelectuais negros, tal como fundamentado por Jesus (2011), esmiúçam as tensões e ambiguidades raciais presentes na sociedade e no meio acadêmico, reinventando “[...] o campo científico, ao mesmo tempo em que questionam visceralmente um dos pilares centrais da ciência moderna: a neutralidade científica” (p. 165).

Nesse sentido, descolonizar a Psicologia – ou pensar em uma Psicologia descolonizada – é considerar que, em sua história, essa ciência apostou em um sujeito “universal” com determinadas características e vinculado a experiências específicas, dentro do que se propunha traçar como “normal”, “ideal”, “adequado” ou hegemônico – cabe aqui fazer rapidamente menção aos estudos sobre eugenia realizados no âmbito da Psicologia, que procuravam contrastar o desempenho e o desenvolvimento de pessoas negras e brancas. Como problematizado por Robert V. Guthrie (1976), até os ratos que interessavam à Psicologia eram brancos<sup>13</sup>. Mas descolonizar a Psicologia também é repensar o seu presente, repensar as suas práticas, repensar a diversidade dos sujeitos que cotidianamente se propõem a preservar, transformar e fazer caminhar essa ciência. Igualmente no que diz respeito ao que ela se propõe a analisar.

Para compreender o processo de colonização e descolonização de uma forma de pensar e produzir conhecimento, é preciso vislumbrar o modo como os saberes científicos têm circulado pelo mundo. A respeito disso, Paulo Coelho Castelo Branco, César Rota Júnior, Rodrigo Lopes Miranda e Sérgio Dias Cirino (2016) descrevem o binômio “recepção/circulação” para se referir à migração da produção acadêmica de um local para o outro, destacando que ao circular geograficamente, um saber é recepcionado em sítio diferente do qual foi elaborado, sendo reconfigurado e adaptado de acordo com as demandas, as práticas e os modos de compreensão locais. “Assim, o conhecimento produzido sobre uma Psicologia pode circular de maneira hibridizada” (p. 32). Para pensar em um Psicologia descolonizada é preciso, portanto, examinar o desenvolvimento dessa ciência no Brasil. Segundo esse grupo de autores,

No caso da Psicologia brasileira, a despeito da origem epistêmica predominantemente oriunda de diversos países situados ao norte da linha do Equador, como os Estados Unidos da América (EUA), a Alemanha, a França, a Rússia, a Inglaterra etc., as várias teorias e práticas se atualizaram e ganharam

---

<sup>13</sup> Guthrie, Robert V. (1976). *Even the rat was white: a historical view of Psychology* [Até o rato era branco: uma visão histórica da Psicologia]. New York: Harper & Row. Na obra, o autor denuncia o modo como a Psicologia estadunidense, sob a influência da legislação e das cosmovisões eugenistas que vigoravam naquele contexto, sugeria diferenças que desqualificavam as pessoas negras em comparação à população branca. O livro apresenta ainda as contribuições de psicólogos negros que antecederam, mas também são contemporâneos ao autor.

contornos específicos que se distinguiram de sua matriz original. (Branco et al, 2016, p. 34).

Entre as apropriações feitas, é importante considerar que mesmo com esse processo de hibridização que faz parte da circulação e da recepção do conhecimento científico, torna-se imprescindível refletir sobre o que mais tem sido valorizado na troca de experiências e saberes de uma ciência quando se tem o objetivo de lançar compreensão acerca dos processos e do contexto da produção local, suas possibilidades e seus entraves, incluindo as formas de qualificação do que foi elaborado. Não obstante, além das teorias em si, é fundamental ponderar que as epistemologias, isto é, os modos de pensar, o que se legitima como melhor ou verdadeiro, também se movimentam por esses processos.

No campo da Psicologia Social, Luciana Kind e Rosineide Cordeiro (2016) tecem uma discussão acerca da internacionalização do conhecimento que permite problematizar a hipervalorização das referências estrangeiras em detrimento das construções locais e do que é elaborado fora dos grandes centros de produção (Europa e Estados Unidos). Segundo essas autoras, “o inglês, por vezes tomado acriticamente como *o idioma da ciência*, por excelência, retira do debate acadêmico boa parte [...] de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a construção de modos de conhecer e intervir em países latino-americanos e africanos” (p. 189). Esse outro olhar para o conhecimento local e para a produção considerada periférica pode “[...] marcar uma posição política de produzir trocas socialmente relevantes para um contexto em que a pesquisa precisa circular: o espaço onde ela é produzida, entre pessoas que dela participam” (p. 189).

Descolonizar a Psicologia é, portanto, apreciar os saberes locais, criar metodologias novas e aprender a recriar o que sempre tem sido feito do mesmo jeito, avaliando as contribuições e as transformações provocadas por cada estratégia. É poder ser criativo, sem depender dos cânones, mas recorrer a eles quando preciso, inclusive no intuito de desestabilizados, desconstruí-los, desnaturalizá-los e atualizá-los. No que diz respeito a esta pesquisa, entende-se que referido projeto adere a um projeto de descolonização da Psicologia, não apenas porque se propõe a estudar sobre as trajetórias dessas pessoas, mas também porque mantém em horizonte o intuito de questionar/bagunçar uma epistemologia historicamente colocada em posição hegemônica.

Descolonizar é libertar através da práxis, o que, segundo Maritza Montero, citada por Lander (2005, p. 15), “[...] pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo”. Sob essa ótica, a descolonização requer a (re)definição do papel do pesquisador social e o



reconhecimento da multiplicidade de vozes, dos mundos e dos modos de vida, do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento, da “pluralidade epistêmica” (Montero apud Lander, 2005, p. 15).

Descolonizar a Psicologia é deixar-se entusiasmar com o que fez Frantz Omar Fanon, filósofo e psiquiatra de ascendência francesa e africana (natural da Martinica), ao ultrapassar as barreiras da linguagem erudita, utilizando ao mesmo tempo a gíria francesa e os regionalismos crioulos das Antilhas e do Senegal, para discutir os efeitos da colonização na sociedade e nas subjetividades de homens e mulheres pretos do seu contexto, analisando aquilo que ele convencionou chamar de “pretense complexo de dependência do colonizado” (Fanon, 1952/2008, p. 83). Em “Pele negra, máscaras brancas”, Fanon descreveu o sentimento de inferioridade dos negros e as suas ações de “branqueamento”, analisando o uso da linguagem como instrumento de poder, assim como as relações entre a mulher e o homem “de cor” e a mulher e o homem brancos. A obra, construída como um estudo clínico, e que a princípio foi pensada para ser a tese de doutorado em psiquiatria do autor, sendo, entretanto, rejeitada pelos membros da banca avaliadora, foi resgatada anos depois como um projeto mais politizado e mais livre, a partir da percepção das condições mais favoráveis à sua escrita e de um momento no qual as verdades não mais queimavam, mas podiam “ser ditas sem excitação” (p. 27). No texto, Fanon debruça-se sobre as questões referentes à negritude e à experiência do racismo, percorrendo os aspectos do reconhecimento e da construção da identidade negra frente às consequências psicológicas da colonização. O racismo, constata ele, adoece o homem preto. Mas Fanon era fulgente, havia e ainda há um prognóstico, e este “[...] está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício” (p. 28).

Para além de Fanon, decolonizar a Psicologia é também se inspirar no que fez a filósofa indiana Gayatri Chakravorty Spivak (1999), ao propor reescrever a história de seu país, sob um ponto de vista do seu próprio povo, tecendo um projeto que visava elaborar uma crítica ao colonialismo, a um sujeito hegemônico e monolítico, e à presença colonialista que permaneceu no estudo da sociedade. O intuito dessa perspectiva é produzir análises históricas nas quais os grupos subalternos fossem vistos como sujeitos da história, e não como “a parte em branco do texto” (Spivak, 1985/2010, p. 83). Daí o grande questionamento da autora: “pode o subalterno falar?”. Na concepção de Spivak (1999), os sujeitos subalternos são aqueles pertencentes aos grupos não hegemônicos da sociedade, constituídos “[...] pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (p. 22). Mas, a partir da autora, no que concerne ao presente projeto de pesquisa, destaca-se a questão da

possibilidade de agência dos sujeitos, transposta no questionamento da possibilidade de os subalternos “falarem” ou terem autonomia para poderem falar sobre si mesmos. Silenciado, o processo de autorrepresentação do sujeito subalterno não se efetua, pois o ato de ser ouvido não ocorre. Contudo, os sujeitos subalternos poderiam ser ouvidos a partir do agenciamento realizado por “intelectuais”, sujeitos que conseguiram emergir em outros patamares das camadas sociais e que sob essa ótica podem ser considerados como “agentes de agenciamento” para os subalternos.

De acordo com Sandra Regida Goulart Almeida (2010), o “agenciamento” pode ser entendido como uma forma de ação validada institucionalmente, que se faz necessária devido à “impossibilidade de se articular um discurso de resistência que esteja fora dos discursos hegemônicos” (p. 16). Atribui-se, então, aos “intelectuais”, a responsabilidade pelo enfrentamento à subalternidade. Contudo, não se trata de conceder aos “intelectuais” o direito de falar do/pelo subalterno, mas sim do compromisso que se coloca a esses sujeitos, que podem criar espaços para que o subalterno possa se autorrepresentar e, dessa forma, ser de fato ouvido. Avalia-se que a corrente proposta investigativa caminhe nessa direção em termos teóricos e metodológicos. Não obstante, aqui, propõe-se pensar na figura desse sujeito “intelectual” a partir de outra nomeação: o sujeito dissidente. O sujeito dissidente pode ser qualquer indivíduo, qualquer membro do corpo social, enquanto o sujeito “intelectual”, tal como apontado por Spivak, parece se referir a figuras de destaque, tais como os filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze, a quem a autora se dirige diretamente em seu texto.

Em política, dissidência é o ato de discordar de uma norma, de uma política oficial, de um poder instituído (ou constituído). Nesse sentido, dentro do pensamento político, um corpo que resiste se coloca como dissidência. Os dissidentes são, em essência, indivíduos insatisfeitos, desestabilizadores da ordem e críticos das certezas absolutas. E aqui, convida-se a pensar nas mestras/es e doutoras/es em Psicologia como sujeitos que, dentro do ambiente acadêmico – e fora dele –, podem se colocar como vozes dissidentes que, nessa condição de reconhecimento institucional, podem agenciar as vozes subalternas.

Segundo Maria Juracy Tonelli, Katia Maheirie, Juliana Perucchi, Claudia Andréa Mayorga Borges, Ilana Mountian e Marco Aurélio Máximo Prado (2013), na Psicologia Social Crítica brasileira, a ideia de dissidência tem sido utilizada para se referir aos processos de democratização das relações de poder e às novas formas de compreensão da objetivação social. Segundo os autores, a Psicologia Social Crítica tornou-se gradualmente um ponto de vista para conduzir a análise das relações de poder em torno do conhecimento científico e para conceitualizações da mudança social por meio do reposicionamento de sujeitos dentro das

relações de poder existentes e para a leitura de formas de desigualdade e diversidades. É, portanto, de interesse dessa “nova” Psicologia Social, o estudo de temas emergentes que dizem respeito à dissidência, à resistência política e às diversas formas de opressão. Nesse sentido, é também nesse campo da Psicologia brasileira que as epistemologias descoloniais mais têm sido apreendidas, certamente pelo seu envolvimento com as questões sociais e as experiências e identidades subalternizadas.

O reconhecimento das relações de poder dentro e fora da comunidade do conhecimento científico tornou-se, portanto, primordial para o estudo dos processos psicossociais e, conseqüentemente, para desafiar e mudar as relações de desigualdade, opressão e exclusão que os sujeitos da dissidência haviam interpolado através de suas práticas sociais. (Tonelli et al, 2013, p. 166, traduzido pelo autor).

No campo dos estudos sobre carreira realizados dentro da Psicologia, em especial da Psicologia Social, emerge a proposta de perspectivas críticas que assumem a promessa de contribuir com o projeto de reconstrução da Psicologia e da sociedade brasileira, tendo em vista o compromisso com os sujeitos antes ignorados e esquecidos das suas histórias e o cuidado de não se discutir a carreira por um ponto de vista meritocrático. Valorizar-se-á, portanto, os saberes localmente produzidos e que permitem pensar sobre o constructo carreira, a construção da vida e a fabricação de si fora do eixo estadunidense centrado, reconhecendo que sujeitos e sociedades se constituem intersubjetivamente nas tensões das relações, dos discursos e das práticas por eles mesmos produzidas.

Pensar carreira sob uma dimensão psicossocial, tal como se propõe aqui, é dar a esse campo a função limiar salientada por Ladson-Billings (2006), implicando-se, então, com a reflexão e a construção de uma Psicologia que não fique congelada no tempo e no espaço e que contribua, com respeito à dignidade e à diversidade humana, com a desestabilização das lógicas excludentes da sociedade contemporânea.

Sobre o que já tem sido feito, Edna Martins, Alessandro de Oliveira dos Santos e Marina Colosso (2013) apresentam um panorama acerca do modo como as relações étnico-raciais estão sendo investigadas pela Psicologia brasileira. Ao mapear e analisar a produção acadêmica publicada entre os anos 2000 e 2009, em periódicos de Psicologia e Psicanálise nacionais, os autores identificaram que as relações étnicas e raciais têm se tornado gradativamente tema de investigações realizadas no âmbito da Psicologia, em especial da Psicologia Social, sendo vislumbradas “[...] como categoria de análise para compreensão das diferenças, discriminação e desigualdades” (Martins, Santos & Colosso, 2013, p. 120). Entre os assuntos mais encontrados nos trabalhos esquadrihados, destacaram-se a análise histórica

e psicossocial do preconceito e do racismo; as políticas de branqueamento e os seus efeitos sobre as relações e as identidades étnicas e raciais de negros e brancos; as manifestações culturais afro, como forma de luta e afirmação desse segmento; e a criação e a recepção das ações de promoção da igualdade étnico-racial pela sociedade brasileira.

Mas o ímpeto de descolonizar e enegrecer a Psicologia brasileira não termina por aí. Observa-se hoje o esforço em resgatar elementos de uma História ignorada da Psicologia, trazendo à tona, dentre outras, as contribuições de Virginia Leone Bicudo (1945/2010), psicóloga negra, pioneira da psicanálise no Brasil, mas que permaneceu – na verdade, ainda permanece – desconhecida e apagada dos currículos de formação em Psicologia em referido país. Virginia, conforme relata Janaína Damaceno Gomes (2013), foi a primeira mulher a fazer análise na América Latina, mas muito antes de sair dessa posição de ser analisada e tornar-se também uma psicanalista, cursou o magistério e, em seguida, fez uma especialização em Educação Sanitária. Posteriormente, graduou-se ainda em Sociologia. Toda essa movimentação é reflexo da experiência da própria Virginia com o racismo. “Desde criança eu sentia preconceito de cor. Queria o curso de sociologia, porque, se o problema era esse preconceito, eu deveria estudar sociologia para me proteger do preconceito, que é formado ao nível sociocultural” (Bicudo, 1945/2010, p. 23).

Como salienta Gomes (2013), Virginia era “uma mestiça, que se interessou primeiramente pela sociologia e, posteriormente, pela psicanálise como uma forma de ampliar seu entendimento sobre a questão da discriminação racial. Virgínia foi conduzida ao divã por essa preocupação” (p. 59). Apesar do seu pioneirismo e de toda a sua formação acadêmica (em um período em que a população negra sequer era alfabetizada), Virginia fez-se por não embranquecer. Ao contrário, em 1945, defendeu uma dissertação – fazendo parte da turma de primeiros mestres e mestradas em Sociologia formados dentro do Brasil, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) – intitulada “Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo” (Bicudo 1945/2010), no intuito de demonstrar o adoecimento psicossocial provocado pelo racismo, ponderando que mesmo em um contexto de ascensão social, isto é, quando diminuem as diferenças sociais, o preconceito de cor permanece. E: “o preto e o mulato têm concepção desfavorável de si mesmos, como reflexo da concepção do branco para eles, dada a influência dos contatos primários, principalmente da infância” (Bicudo, 1945/2010, p. 159-160).

É interessante considerar que Bicudo já fazia essas discussões antes mesmo de Fanon (1952/2008) conseguir publicar a sua obra “Pele negra, máscaras brancas”. No entanto, Gomes (2013) alerta que o trabalho de Bicudo continua pouco conhecido e que só

recentemente a sua dissertação, “[...] num esforço pela recuperação de sua memória, veio a ser publicada pela editora da Fundação Escola de Sociologia e Política (FESP)”, no ano de 2010, com o título “Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”. Conforme essa autora, Bicudo foi ainda uma “das primeiras professoras universitárias negras do país” (p. 16), começando a lecionar logo após a conclusão do mestrado. Na sequência, tornou-se psicanalista e ingressou em um doutorado na área.

No que diz respeito à corrente tese, é interessante observar, na trajetória e na história de carreira de Bicudo, que a formação acadêmica não foi executada apenas como meio de ascensão e manutenção social, mas também como forma de significar o racismo que ela sofria, estendendo a discussão ao meio social como questão de saúde pública.

A sua trajetória é marcada por várias profissões novas e de profissões que vão mudando de nome, transformando-se em outra coisa. Ela foi educadora sanitária, visitadora psiquiátrica, assistente social psiquiátrica, visitadora social, psicologista, socióloga e psicanalista. Em quase todas essas profissões ela foi pioneira. (Gomes, 2013, p. 52).

Partindo da constatação do ocultamento do legado de Bicudo à Psicologia e à Psicanálise brasileiras, é preciso, por fim, para descolonizar a Psicologia, no âmbito dos estudos sobre carreiras e no prisma das relações étnicas e raciais, reconhecer que a academia e a ciência brasileira vêm submetendo negros e negras que chegam ao ensino superior a um silencioso processo de embranquecimento, por meio da transmissão e da produção de conhecimentos que possuem a “cara do colonizador”, mas também a partir do perfil das relações (interpessoais e de poder) que são estabelecidas nesse contexto. É urgente o enegrecimento do pensamento, da ciência, da formação em Psicologia. É urgente a descolonização da academia. É importante, portanto, permitir-se ser ou se tornar um agente de mudança, para além da prática profissional, mas no seio da construção do conhecimento científico.

A respeito disso, cabe, a esta tese, apontar alguns trabalhos que têm sido elaborados nessa direção. Destaca-se, aqui, por exemplo, a pesquisa de Ricardo Dias de Castro (2017), que discorre sobre a escolarização e a conseqüente ascensão social de pessoas negras, experiências que se tornam possíveis a partir do que, neste projeto de tese, estão sendo chamadas de “audácias da história”, mas que justamente por tratarem de vivências impossibilitadas a esse segmento, tornam-se hoje fenômeno e problema de estudo para as Ciências Sociais e Humanas. O trabalho em questão “intencionou compreender as trajetórias de universitários negros de classe média da UFMG” (p. 11), abordando a questão do

preconceito e as estratégias dos jovens escutados acerca dos seus processos de afirmar-se negro, em um cenário no qual estes são colocados a se posicionar diante das tensões entre negritude/branquitude, privilégios e elitização. O estudo focou, então, o sentido construído pelos participantes no que diz respeito ao que, para elas e eles, significa ser um jovem negro, de classe média e universitário.

Não obstante, para além disso, observa-se ainda a emergência de inúmeros outros trabalhos que abordam as experiências de estudantes negras e negros no Ensino Superior, mas que também vislumbram a inserção desses sujeitos na carreira acadêmica e/ou docente. Em geral, muitos estudos se enveredam pelas trilhas do magistério, focalizando as histórias de professoras e professores da Educação Básica e do Ensino Médio.

Um trabalho que, de modo bem abrangente, demonstra esse cenário é a pesquisa feita por Jorge Fernandes da Silva (2016), que analisou as trajetórias escolares e o sucesso profissional de professoras e professores negros que atuam na educação básica em Rio Branco, no Acre. O estudo contém narrativas de docentes pretos que relatam desde as suas primeiras experiências de formação, como discentes da Educação Infantil, até a efetivação profissional. Discute, portanto, questões pertinentes ao racismo vivenciado pelos informantes, considerando também os atravessamentos de classe (incluindo as condições geográficas e de habitação, isto é, se em meio rural ou urbano) e gênero: “[...] investigar as trajetórias escolares e profissionais dos(as) docentes significa tratar de variadas formas de superação empregadas, tendo como resultado a ascensão social desses protagonistas, pelo acesso à educação escolar” (p. 55). A pesquisa também dá atenção aos desafios e às estratégias empreendidas pelas famílias dos participantes para garantir a permanência deles na formação escolar até a universidade. Desvela, ainda, o posicionamento das professoras e dos professores entrevistados em relação às políticas e às ações afirmativas, tais como as cotas (reserva de vagas) para pessoas negras no Ensino Superior. Por fim, a obra registra o modo como as identidades e a carreira desses docentes foram gradativamente influenciadas pela presença de outros professores negros ao longo das trajetórias de vida de referidos sujeitos, além de abordar o sentido de ser professor para eles.

A pesquisa de Silva é, então, uma inspiração para o estudo que aqui se propõe, que além dessas mesmas questões, prontifica-se a observar outros aspectos da vida e da carreira acadêmica e profissional dos sujeitos-alvo, elementos que serão mais bem explicitados adiante, na seção metodológica deste trabalho.

Por ora, é importante ponderar que, talvez, o grande contingente desse tipo de publicação, que se ilustra a partir da produção de Silva (2016), mas também por meio de

Teixeira (2006) e outros nomes aludidos na seção anterior, que da mesma forma dão mais atenção ao contexto do magistério, deva-se ao fato de que os Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação (nos quais se situam esses autores, recintos dos cursos de licenciatura e que, na formação *stricto sensu*, têm concentrado estudiosos e profissionais da educação básica) têm abordado com mais atenção e cuidado as relações étnicas e raciais. No entanto, o interesse pelas trajetórias de docentes da Educação Superior, paulatinamente, vem conquistando espaço.

Assim, vale a pena mencionar o livro organizado por Vanda Lúcia Praxedes, Inês Assunção de Castro Teixeira, Anderson Xavier de Souza e Yone Maria Gonzaga (2009), que apresenta “Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG”. A obra ressalta, por meio das narrativas, a solidão negra vivenciada por docentes da referida instituição, em um contexto de discriminação e branqueamento no qual muitos afirmaram ter tido dificuldade de se reconhecer como negros e, igualmente, de se afirmar como tal. Além da transcrição dos relatos, o livro contém uma seção analítica, na qual as narrativas são examinadas por pesquisadores brasileiros de áreas como educação, história oral e discussões étnico-raciais.

Foram registradas e analisadas, ao todo, 16 narrativas de professoras e professores das mais diversas áreas de formação e que atuam ou atuavam na UFMG, entre as quais aqui se destaca um trecho da construção feita por Tomaz Aroldo da Mota Santos, ex-reitor da UFMG, que conta o modo como percebeu que, ao ocupar o cargo de reitor, sendo negro, não apenas estaria exercendo uma atividade administrativa, mas se colocava em uma seara social e política em que um corpo negro sofreria investidas de deslegitimação e desqualificação – “Eu descobri que muitas pessoas estranhavam o meu papel de reitor, como negro. Quer dizer, é como se eu estivesse no lugar errado” (Santos, 2009, p. 148) –, ao mesmo tempo em que se manifestava como potência, discurso e fonte de valorização simbólica, servindo de referência (representatividade) para estudantes, funcionários e outros membros da comunidade acadêmica, assim como para pessoas que estão fora dos muros da universidade.

Numa dessas vezes, eu estava na rua, depois de ter ido num programa de televisão, e as pessoas faziam referência a mim como “o reitor negro”. E uma dessas pessoas um dia me parou e falou: “Professor, obrigado por existir”. E eu não entendi, eu disse: “Mas por quê?”. “– Ah, porque quando o senhor aparece na televisão como o ex-reitor negro da Universidade e professor de uma das universidades mais importantes do Brasil, o senhor está dizendo que negro não é sem qualidade por ser negro. E o senhor está sinalizando para os jovens negros e jovens negras e crianças negras, que elas têm valor” [silêncio]. E ali eu senti corpo como um discurso [silêncio]. O meu corpo diz coisas que eu não expressei em palavras. E diz pelo que eu sou. E então eu passei a dar importância a isso, ao meu corpo, à minha cor. E, assim, outras pessoas faziam referências semelhantes. Eu lembro de um vizinho [...]. Ele passava por mim e dizia: “Ei reitor! Chegamos lá, hein? Os “marrons”, chegamos lá”. E eu comecei

então a perceber a importância de eu ser negro por um outro lado, não pelo lado das negatividades do preconceito, do racismo, da discriminação, mas pelo lado de como que as pessoas podiam, de certa maneira, se reconhecer por mim, em mim. (Santos, 2009, p. 147).

O diferencial do trabalho que aqui se propõe está na sua especificidade no campo da Psicologia e no seu recorte nos estudos psicossociais sobre carreira, elegendo então esse constructo como categoria de análise para se debruçar sobre as trajetórias desses sujeitos. Examinar-se-á, em suas narrativas, muito mais do que os seus percursos acadêmicos e de vida, mas os seus processos e os posicionamentos identitários, profissionais e políticos, as estratégias, as ações, as metas pessoais e coletivas, as incertezas e a produção de sentido sobre si mesmos, sobre a sua história, sobre a sua atuação e sobre o mundo.



#### **4 O PREJUÍZO RACIAL NO MERCADO DE TRABALHO E OS ESTUDOS SOBRE CARREIRA: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO**

As questões das negritudes vêm conquistando espaço. Progressivamente, a mídia e as esferas políticas e judiciárias, dentre outras, têm se disponibilizado a debatê-las. Tal processo também pode ser observado no âmbito acadêmico. Contudo, em todos esses espaços, pode ser notado que a problemática ainda constitui um tabu: enquanto alguns grupos lutam por representatividade, respeito e igualdade de direitos (como a discussão sobre as cotas e outras ações afirmativas), outros se engajam em ações que prezam pela preservação da assimetria e da desigualdade de oportunidades entre brancos e negros. E nesse cenário de ambiguidades e embates, a população negra tem procurado o seu lugar, objetivando mais oportunidades e qualidade de vida, embora, internamente, como categoria ou movimento social, também precise se situar diante de tensões e falta de consensos.

Segundo os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), tabulados através do Sistema PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego, acerca da Inserção da População Negra nos Mercados de Trabalho Metropolitanos (DIEESE, 2016a; 2016b), os negros historicamente mantêm-se sobrerrepresentados entre os desempregados, mesmo nas regiões onde sua presença é mais expressiva, como em Salvador, Fortaleza e Distrito Federal, municípios nos quais as pessoas negras somaram mais de 80% da População em Idade Ativa (PIA) e da População Economicamente Ativa (PEA). No caso de Salvador, por exemplo, os negros apresentaram a participação mais elevada na PIA (92,4%) e na PEA (92,3%), tendo como referência o ano de 2015. Mas o rendimento médio por hora recebido pelos negros correspondia a 76,6% do dos não negros, na mesma localidade e no mesmo período. “A diferença salarial desse segmento revela a dimensão da discriminação vivida, já que os negros estão mais presentes em ocupações mais precárias, caracterizadas pela ausência de proteção social e menores remunerações” (DIEESE, 2016a, p. 2). Os números de Salvador podem assustar, mas o documento coloca, em sua íntegra, que a proporção de negros desempregados em diversas regiões do país é superior à de negros ocupados. Em Porto Alegre, onde os negros representam apenas 13,6% da PIA e 13,5% da PEA, a taxa de desemprego dos negros apresenta diferença expressiva, sendo superior à dos não negros em 4,5 pontos percentuais.

Ainda conforme os documentos do DIEESE (2016a; 2016b), ao se cruzar as categorias de raça e gênero, observa-se que, em quase<sup>14</sup> todas as regiões, as mulheres negras convivem com as maiores taxas de desemprego, enquanto os homens não negros convivem com as menores taxas. Considerando a posição na ocupação, o emprego no setor privado tem maior participação relativa na estrutura ocupacional dos negros, enquanto o assalariamento no setor público tem maior peso na dos não negros.

A capital mineira não é esquadrihada desde o ano de 2013, sendo que, na última pesquisa publicada (DIEESE, 2014) com a análise da inserção dos negros no mercado de trabalho em Belo Horizonte, observaram-se dados semelhantes aos das capitais investigadas mais recentemente. No ano de 2013, os negros representavam 58,6% da PIA e 56,2% da PEA da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). “O contingente das mulheres negras foi, novamente, aquele que apresentou as maiores taxas de desemprego, aumentando de 6,4% em 2012 para 8,1% em 2013” (p. 3). Já em relação aos rendimentos do trabalho, o rendimento médio real por hora de negros (R\$ 10,19) corresponde a 89,3% do rendimento dos não negros (R\$ 11,41).

Responsável por mais da metade dos postos de trabalho na RMBH, o setor de serviços passou a abrigar, em 2013, 56,0% do total de ocupados negros. No biênio 2012-2013, aumentou a participação dos negros no setor e diminuiu a de não negros. A indústria representa 13,6% das ocupações para os negros e 14,2% para os não negros. O comércio e a reparação de veículos são os setores responsáveis por 17,9% das ocupações dos trabalhadores negros e 18,4% das ocupações dos não negros. Somente a construção é responsável por maior proporção de postos de trabalho entre os negros – 10,3% – que entre os não negros (7,0%) (p. 4). Essa paisagem é semelhante à das outras capitais, cuja tabulação foi realizada na pesquisa publicada em 2016. Chama-se a atenção para o setor da construção civil – cujo peso é maior na estrutura ocupacional de negros que de não negros –, que, em uma primeira análise, indica se tratar de segmento em que “predominam postos de trabalho com menores exigências de qualificação profissional, relações de trabalho mais precárias e menores rendimentos” (DIEESE, 2016a, p. 9).

---

<sup>14</sup> Conforme pesquisa do DIEESE (2016a, 2016b), no Distrito Federal e em Fortaleza a desigualdade de gênero apresentou patamar maior que o da desigualdade racial, uma vez que as taxas de desemprego das mulheres não negras são superiores às dos homens negros. A taxa de desemprego no Distrito Federal, em 2015, atingiu, no que diz respeito às mulheres não negras, 14,5%, enquanto os homens negros chegaram aos 13,2 pontos percentuais. Em Fortaleza, a proporção é de 8,5% para 7,8%. Contudo, ao examinar de modo mais global os indicadores do mercado de trabalho, observa-se que, em geral, quando as desigualdades raciais e a discriminação de gênero se cruzam, elas se potencializam. O trabalho de homens negros e de mulheres (negras e brancas) é menos valorizado social e economicamente, mas a situação da mulher negra evidencia uma dupla discriminação.

Uma nota técnica divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), assinada por Tatiana Dias Silva e Josenilton Marques da Silva (2014), mostra que, apesar de os negros ocuparem 47% dos empregos no setor público, a presença dessa parcela da população é muito reduzida nas carreiras com mais retornos e reconhecimento, como a de diplomatas (apenas 5,9% dos servidores são negros) e a de auditores da Receita Federal (12,3%). No entanto, 47% das pessoas negras que atuam no serviço público alocam-se como servidores civis e militares, sendo que os que efetivamente trabalham na administração direta somam aproximadamente 30% – a maioria deles lotada em cargos menos valorizados ou em extinção (vale salientar que são atividades que requerem mais comprometimento físico do que intelectual propriamente dizendo). O IPEA ainda analisou as experiências de reserva de vagas para negros em 43 municípios de quatro estados do Brasil – Paraná, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul –, de 2002 a 2012, e concluiu ser necessário haver uma avaliação constante para verificar se a medida está sendo eficaz para diminuir as desigualdades raciais no mundo do trabalho, pelo menos no âmbito do funcionalismo público. Trata-se, portanto, de uma política de afirmação e reconhecimento para esse segmento, que reflete, por si, a necessidade de garantir a diversidade na administração pública, considerando os aspectos que historicamente o mantiveram à sua margem.

O peso do racismo e da sua intervenção na conformação de pontos de partida, acesso desigual a ativos e tratamento social diferenciado também fica evidenciado na administração pública, apesar dos critérios considerados impessoais de seleção para cargos efetivos. Isto se justifica porque, assim como ocorre no ingresso no ensino superior, a despeito de critérios pretensamente neutros de seleção, resta evidente que não há iguais condições de formação e preparação dos candidatos, além de constatarem-se níveis de condição de vida mais precários vivenciados pela população negra. (Silva & Silva, 2014, p. 5).

Por fim, ainda no que diz respeito ao comparativo entre pessoas negras e não negras no mercado de trabalho, cabe sintetizar os dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), que era realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) até fevereiro de 2016, a partir da publicação “Um retrato do mercado de trabalho: PME retrospectiva 2003-2015 – 13 anos” (IBGE, 2016). Apesar de indicar que o rendimento dos trabalhadores pretos ou pardos cresceu 52,6% entre 2003 e 2015, sendo que o dos trabalhadores de cor branca foi de apenas 25%, isso ainda não foi suficiente para reverter o quadro de desigualdade racial. No ano de 2015, os trabalhadores ocupados de cor preta ou parda ganhavam, em média, 59,2% do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca. O IBGE destacou, porém, o fato de que, até o ano de 2003, o percentual não chegava à metade (48,4%).

Considerando agora, com mais atenção, o âmbito da Educação, tem-se que, no Brasil, apenas 11% dos jovens negros que têm entre 18 e 24 anos de idade fazem algum curso de nível superior, conforme dados do Relatório de Desenvolvimento Humano divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014). O documento ressalta que esse percentual já é resultado de uma política de ação afirmativa, a Lei nº 12.711, mais conhecida como a “Lei de Cotas”, aprovada em agosto de 2012. A medida reserva 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do país a estudantes que se autodeclaram negros e/ou pardos, que cursaram integralmente o ensino médio em escolas da rede pública. Antes de tal legislação, apenas 2,2% dos jovens negros faziam faculdade.

Ao analisar a situação social da população negra, o IPEA (2014) constatou que as desigualdades, no que se refere à escolarização, entre pessoas negras e brancas, “[...] estão relacionadas a múltiplos fatores, tais como renda familiar e acesso a bens públicos. As consequências de maior envergadura para a população negra se traduzem, entre outros fatores, em menor frequência escolar” (p. 19). Assim, o instituto observou, ao examinar os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IGBE nos anos de 2001 e 2012, que a disparidade no que diz respeito à cobertura e à escolarização líquida de brancos e negros, até o ensino fundamental, não era grande: em 2001, 86,4% da população branca tinha ensino fundamental concluído, enquanto 84% da população negra também o tinha completado; já em 2012, o número de brasileiros que se autodeclaravam brancos e tinham estudado pelo menos até o ensino fundamental era de 92,8%, enquanto o índice dos negros, na mesma situação e período, era de 92,4%. Contudo, as desigualdades se acentuam conforme se adentra nos níveis médio e superior. Sobre o Ensino Médio, no ano de 2001, 49,6% dos brasileiros brancos tinham concluído essa etapa de formação, enquanto apenas 24,4% dos negros o tinham feito. No ano de 2012 os índices melhoram, mas enquanto para os brancos se registram 62,9%, a população negra não chega à metade (47,8%). Por fim, na escala do Ensino Superior, observa-se que, em 2001, 14,1% das pessoas brancas tinham terceiro grau completo, enquanto somente 3,2% da população negra tinha concluído esse nível. Em 2012, os índices sobem para 22,2% e 9,6%, respectivamente. “Ainda que declinantes, os diferenciais de frequência escolar influenciam negativamente as oportunidades de inserção posterior da população negra no mercado de trabalho” (p. 20).

Reitera-se, desse modo, a articulação entre Trabalho e Educação, considerando que, socialmente, essas instâncias tendem a ser valorizadas como os meios para conquista e/ou manutenção das condições e da qualidade de vida. Aposta-se na escolarização e,

consequentemente, nas oportunidades de trabalho como indicadores que permitem pensar na mobilidade social dos indivíduos e em seus objetivos, desejos e projetos de vida. Cabe refletir, então, sobre os diferentes trajetos colocados e desenhados por esses sujeitos na atualidade, vislumbrando os atravessamentos diversos envoltos nesse processo, entre os quais já se destacou aqui as condições socioeconômicas, o sexo, o gênero e a raça/etnia. Convém observar o contexto e as oportunidades que um sujeito possui e outro não. Compete examinar o papel de políticas que tentam sanar as desigualdades, mas também se debruçar pelos itinerários realizados pelos sujeitos independentes delas. Pondera-se, então, acerca da forma como a pessoa negra pode ou não escolher uma profissão, e de como desenvolveu essa carreira.

No campo acadêmico, é possível identificar, especialmente no âmbito das ciências humanas e sociais, uma grande quantidade de estudos quantitativos e qualitativos já realizados, com o intuito de se traçar diagnósticos e se desvelar a discriminação que se esconde por detrás das estatísticas de desigualdades, tentando demonstrar, ainda, a discriminação que atinge a população negra e as suas repercussões nas subjetividades e na vida das pessoas. Questões como o impacto do racismo nos processos de identificação da pessoa negra e na sua autoapreciação e afirmação, mas também no seu adoecimento e nas múltiplas violências sofridas são colocadas por esses trabalhos. Também se elenca, aqui, as problemáticas referentes à autoestima, à autoeficácia, ao sentimento de exclusão, de não pertença, de inadequação, de impossibilidade ou de não ser “bom o suficiente”, entre outros que fazem parte das experiências das mulheres e dos homens negros.

Todo bom planejamento de carreira passa por um profundo exercício de autoconhecimento e autoavaliação. A carreira, como já colocado, tem ligação com os valores, os objetivos de vida e a identidade do sujeito. Escolher uma profissão, planejar uma carreira, é, portanto, um projeto de construção de si mesmo, de quem se é ou se quer ser. Nesse sentido, pensar sobre a carreira é refletir sobre a gestão da própria vida, visando aperfeiçoar as experiências, o conhecimento e as relações, além do estabelecimento de metas e conquistas. Planejar a carreira também é uma forma de o sujeito se preparar para o mundo e melhorar as suas condições de vida.

Em um momento de retrocessos e incertezas no que diz respeito a direitos, em especial aos que se referem ao Trabalho e à Educação, pondera-se que assegurar a entrada de pessoas negras no Ensino Superior é uma medida importante para o enfrentamento das desigualdades. Igualmente é importante acompanhar esses estudantes em sua trajetória acadêmica, considerando que sobreviver nessa paisagem requer investimentos, materiais e emocionais,

que trazem implicações ao cotidiano e à saúde dos sujeitos. Refletir sobre a carreira, planejá-la e construir planos de ação é também um exercício importante para, nesse mesmo contexto, manter-se em atividade, vinculado em um emprego, ascender-se socialmente, adquirir novos conhecimentos e expertises. E isso é válido para todas as pessoas, mas se torna ainda mais importante para aquelas que enfrentam maiores obstáculos em seus caminhos de escolarização e empregabilidade. O planejamento de carreira, nesse sentido, torna-se instrumento para lidar com os prejuízos da discriminação racial apresentada ao sujeito negro nas diversas esferas da sociedade, mas com vigor no campo da Educação e do Trabalho.

Argumenta-se, assim, sobre a inserção da reflexão sobre carreira como parte das políticas e das ações afirmativas direcionadas aos estudantes negros que irão fazer a sua primeira escolha de um curso profissionalizante/superior (Orientação Profissional) ou aos egressos do terceiro grau que visam ingressar em uma pós-graduação (Orientação de Carreira).

Nesse sentido, este estudo pode contribuir ao trazer reflexões sobre a articulação entre Educação, Trabalho e relações étnicas e raciais, bem como produzir conexões e novas formas de abordar esses temas dentro do âmbito dos estudos sobre carreira na Psicologia. A relevância científica e social consiste em ajudar a avançar a própria prática da Orientação Profissional e de Carreira, revigorando o seu papel político e o seu compromisso psicossocial. Pontua-se, ainda, o potencial da presente proposta de investigação no que diz respeito à aplicação, em Psicologia, de uma metodologia narrativa ainda pouco difundida pelo Brasil, mas que muito pode contribuir com o campo das pesquisas qualitativas. Ademais, tem-se a expectativa de fomentar novas investigações, e, nesse sentido, também se pode pensar na relevância deste trabalho ao vislumbrá-lo como espaço de compartilhamento de experiências e contribuição teórica a estudiosos e profissionais que têm interesse em se aproximar dos fenômenos e dos sujeitos aqui contemplados.

## **5 DA PSICOLOGIA VOCACIONAL AO PARADIGMA DA CONSTRUÇÃO DA VIDA: UMA REVISÃO HISTÓRICA POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA**

O objetivo deste capítulo é tecer uma contribuição para o campo da Orientação Profissional e/ou de Carreira, contexto no qual, sob o olhar entrelaçado das perspectivas descoloniais e da Psicologia Social, situa-se este trabalho. Discute-se, a partir de um panorama histórico, os caminhos dessa prática que tradicionalmente se articula e se mostra como lócus de aplicação de saberes psicológicos.

A princípio, há de se considerar que a Orientação Profissional e/ou de Carreira – como se argumentará mais à frente – não é uma prática exclusiva da psicóloga e do psicólogo. No Brasil, a OPC (por ora fica convencionado, em alguns trechos do texto, utilizar essa sigla) é anterior à regulamentação da Psicologia como profissão, e sua história pregressa, em outros países, também remonta à sua aplicação em outros domínios teóricos, em geral no campo da Administração, da Engenharia e da Pedagogia (ciências que também se debruçam sobre a Educação e o Trabalho).

Antes de prosseguir com a explanação, é importante considerar que a OPC está sendo pensada como uma prática na qual a/o profissional de Psicologia (ou dos outros saberes supracitados) facilita a reflexão por parte do orientando a respeito da construção de um projeto de vida, o que inclui a tomada de decisão sobre a escolha profissional, o desenvolvimento da carreira, a preparação para a aposentadoria e, para além dela, a possibilidade de retornar ao mercado de trabalho, iniciar uma nova trajetória de escolarização ou eleger o desligamento de tudo isso, vislumbrando outras perspectivas (saúde, lazer etc.). Mas isso se trata de uma concepção contemporânea, pois no contexto da Psicologia aplicada, os objetivos dados a essa prática foram se modificando ao longo do tempo e dentro dos limites de cada saber/profissão supracitados.

Tributa-se a Frank Parsons o pioneirismo acerca da sistematização da Orientação Profissional científica. Trata-se da narrativa vencedora, que celebra o início do que, na acepção de Maria Eduarda Duarte (2009), poderia ser nomeado de Psicologia Vocacional. Apesar de ser considerado o “pai da Orientação Vocacional, Profissional e de Carreira”, como dito por Ribeiro, agora em parceria com Maria da Conceição Coropos Uvaldo (2007), a

história de Parsons não foi sempre considerada no ensino da OPC brasileira<sup>15</sup>, mas a sua trajetória tem sido progressivamente resgatada nas publicações nacionais da área. Conforme apontado por esses autores em sua produção sobre a vida e a obra de Frank Parsons, até então não existia “[...] na literatura brasileira nenhum artigo ou livro dedicado a ele, nem mesmo seus escritos estão traduzidos para a língua portuguesa, gerando uma lacuna para os estudiosos da Orientação Profissional no Brasil” (p. 20).

Em um contexto de mudanças sociais intensas para a história da humanidade, Parsons (1854-1908), estadunidense de vinculação política democrata, “[...] engenheiro de profissão e advogado em luta pela defesa dos direitos humanos, procurava dar resposta a um conjunto de necessidades sociais, que foram acompanhando o desenrolar da Revolução Industrial” (Duarte, 2009, p. 5).

Conforme biografia sintetizada por Ribeiro e Uvaldo (2007), Parsons nasceu em uma família que congregava ingleses, escoceses e irlandeses. Por sempre se dedicar aos estudos, ingressou, aos 15 anos de idade, no curso de Engenharia Civil da Cornell University, graduando-se em 1872. Durante a sua formação, envolveu-se em lutas em prol da paz e contra as injustiças sociais. Chegou a atuar, por um curto período, como engenheiro civil na ferrovia de Boston, mas foi demitido em função da grande depressão ocorrida nos Estados Unidos naquela época, “indo trabalhar como operário numa fábrica por pouco tempo, pois resolveu se dedicar ao ensino como professor de artes, matemática e história, função que exerceu por mais de 5 anos” (p. 21). Impulsionado pelos seus ideais, Parsons ingressou no curso de Direito, graduando-se em 1881; “entretanto, o excesso de trabalho e a falta de cuidado consigo acabou levando-o a ficar gravemente doente e afastando-o de todas as suas atividades por longos três anos” (p. 21) – “ossos do ofício”... O seu retorno ao mercado de trabalho deu-se na condição de professor universitário, chegando a lecionar literatura inglesa na Boston Young Men’s Christian Associations. Também atuou no curso de Direito da Boston University e da Kansas State University.

A universidade foi utilizada para iniciar concretamente sua revolução social ao transformar a sala de aula em uma plataforma para se opor ao capitalismo que, na concepção de Parsons e do movimento progressista da época, era o principal responsável pelas injustiças sociais. (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 21).

---

<sup>15</sup> Inclusive na formação do autor da presente tese, a história da Orientação Profissional a partir de Parsons só foi evidenciada durante os estudos realizados durante a sua inserção como professor universitário e o doutoramento. Na graduação em Psicologia, o modelo clínico de Rodolfo Bohoslavsky foi dado como ponto de partida. Como se argumenta mais à frente, essa é a estratégia adotada consensualmente para compor as ementas de boa parte dos currículos de formação da psicóloga do país.



Em 1905, entretanto, Parsons, assim como tantos outros professores considerados progressistas (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 21), foi desligado do contexto universitário. Porém, a sua experiência nesse cenário permitiu que vislumbrasse a necessidade de se adaptar ao mundo do trabalho e de lutar por melhores oportunidades, não apenas voltando o olhar para si, mas para o social. Constatou que muitas vezes as pessoas não faziam isso por falta de planejamento ou informação, inserindo-se nos postos de trabalho que apareciam. Era preciso, portanto, criar espaços para que essa reflexão pudesse acontecer.

Essa história, então, não começa propriamente dentro da Psicologia. Contudo, o desejo de transformação social e promoção da qualidade de vida já estava imbricado ali, embora, como será possível perceber ao longo desta análise, tenha se perdido em determinado momento, colocando-se hoje como um compromisso a ser resgatado. Assim, é preciso lançar olhar para esse contexto de produção. Falamos, então, do início do século XX, contexto que gozava de uma atmosfera positivista que, para além da legitimação no campo científico dos métodos experimentais e quantitativos, valorizava, na arena macrossocial, a expansão da indústria e da técnica. Depositava-se na ciência a esperança de que ela contribuísse com o desenvolvimento das nações. Assim, a procura de leis gerais e universais contribuiu com a edificação dos primeiros modelos aplicados ao setor industrial, nos quais a produtividade e a organização se sobrepunham ao sujeito. Como lembra Duarte (2009, p. 6),

Foi neste contexto que Frederick Taylor (1856-1915) impôs o primeiro modelo no âmbito das organizações: organizar um conjunto de tarefas para determinar os processos mais econômicos e mais eficazes, cortando assim, em definitivo, com a tradição do trabalho artesanal.

Taylor objetivava, por meio do seu modelo de gestão do trabalho, otimizar a produção, visando garantir o lucro das organizações. Para isso era preciso selecionar o homem certo para a função certa – ou a metáfora do “homem boi”: indivíduo forte e dócil, que executaria uma série de tarefas repetitivas com muita obediência, sem resistências ou questionamentos e, obviamente, no menor tempo possível; o perfil ideal que se buscava entre os trabalhadores naquele contexto. Pode-se dizer que Parsons, que foi contemporâneo de Taylor, também queria encontrar o homem certo para a função certa. Mas os seus objetivos eram muito distintos. É verdade que Parsons propôs uma série de princípios e ações para a busca de mão de obra, que deram origem a um modelo de intervenção diretamente ligado ao aumento da eficiência industrial. Mas, diferentemente de Taylor, que visava maximizar o rendimento,

deixando de lado as necessidades pessoais do trabalhador e desconsiderando as suas relações sociais, Parsons estava mais interessado no modo como as pessoas escolhiam a sua vida de trabalho, se é que havia possibilidade de escolha. Ele apostava que se fosse possível ajudar uma pessoa a escolher bem uma determinada profissão, na qual ela se visse implicada, não apenas seria possível contribuir com o aumento da produção (e da sua qualidade), mas com o bem-estar pessoal e, conseqüentemente, com a possibilidade de melhoria nas condições e na qualidade de vida.

Uma profissão que não esteja em harmonia com as aptidões e as capacidades do trabalhador significa ineficácia, falta de entusiasmo, e, talvez, trabalho odioso, e baixo pagamento; enquanto uma profissão em harmonia com as características de cada homem significa entusiasmo, amor ao trabalho, valores econômicos mais elevados, produtos de qualidade superior, maior eficiência e melhor pagamento (Parsons apud Duarte, 2019, p. 17).

A preocupação de Parsons a respeito do trabalho se justificava pelo contexto histórico e social em que ele viveu. Das posições que ocupava, pôde observar o desenvolvimento do emprego assalariado, processo que promovia a exploração dos trabalhadores e o desrespeito aos direitos humanos. Em contraponto, nessa mesma época houve o surgimento de “movimentos idealistas de reforma social” (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 21). A respeito disso, é importante salientar que é justamente com a emergência do capitalismo que a possibilidade de escolher uma profissão – tal como o fazemos até os dias de hoje – se tornou uma realidade.

Até a Idade Média, o trabalho visava ao sustento da comunidade e se baseava no atendimento de necessidades vitais. O papel de cada um era determinado pelas condições de nascimento e pertencimento a uma classe social. Então não havia propriamente uma escolha profissional, o trabalhador não era livre para escolher. A estrutura social feudalista era organizada, a princípio, pelos laços de sangue, e era percebida, com o respaldo da Igreja Católica, como imutável. Não havia, portanto, mobilidade social. O trabalho era atividade exercida pelos servos como contrapartida pela permissão de habitar a terra e pela proteção oferecida pelos nobres. Em geral, os ofícios eram transmitidos de pai para filho, mas havia atividades especiais que não eram consideradas trabalho, feitas por religiosos e militares que gozavam de privilégios particulares.

É importante lembrar que, muito antes disso, entre os antigos, o ócio, que hoje corresponde ao que é nomeado como trabalho intelectual, não era considerado trabalho. O trabalho manual/braçal era colocado aos escravos, por desqualificar o cidadão. Essa distinção entre trabalho manual e intelectual persiste até os dias de hoje. Quanto mais intelectualizada

uma profissão, às vezes dentro de uma mesma área de atuação, maiores são os retornos e os reconhecimentos econômicos e sociais (como exemplo disso, podemos contrapor a atividade realizada por um pedreiro e por um engenheiro civil).

É então com a passagem do Feudalismo para o Capitalismo que a história da escolha profissional ganhou novos contornos. Com a introdução do comércio, à margem dos feudos, o comércio ambulante, praticado nas feiras livres, evoluiu para a instalação de lojas nas cidades ou burgos. Obviamente ainda não existia o conceito atual de profissão, mas já se delineavam as possibilidades de exercício de múltiplas atividades até então inexistentes.

Assim, surgiram os empregados do comércio, os artesãos contratados para produzir mercadorias por encomenda de comerciantes, os vendedores e uma série de outros trabalhadores. Em termos da concepção de uma ideologia em torno do trabalho, o trabalhador já não trabalhava mais simplesmente para prover a sua sobrevivência; agora, ele deveria vender sua força de trabalho em troca de um salário, e isso fez com que o sujeito pudesse avaliar, entre as suas habilidades, qual ele poderia oferecer em determinadas condições. Desse modo, emergiu a possibilidade de escolha por uma atividade laboral. O sujeito poderia avaliar qual atividade estaria mais capacitado a exercer para, então, poder conseguir melhor remuneração e/ou satisfação (bem-estar subjetivo).

A instauração da ideologia liberal fez a sociedade acreditar que seria possível desenvolver as liberdades individuais, a justiça social e as possibilidades de ascensão social, inclusive para quem não detinha o capital ou os meios de produção. Mas, na verdade, o que aconteceu foi que se produziu uma mudança estrutural no mundo do trabalho, que retirou o trabalhador de um sistema de produção familiar, artesanal e fortemente agrário, colocando-o dentro de fábricas como empregado, zelando, dessa forma, pela manutenção e a acentuação das desigualdades. Mantinha-se, assim, a existência daqueles que serviam às elites – os novos nobres. Conforme sintetizado por Miguel Gallegos (2014, p. 136, traduzido),

O surgimento de profissões ocorre no quadro das sociedades capitalistas, quando há uma maior burocratização e racionalização das práticas. É o efeito da intervenção do conhecimento científico e técnico sobre a natureza e está relacionado a um maior domínio das funções administrativas do Estado em seu desejo de regular a vida social em geral.

Ainda nas palavras desse autor, “[...] tanto a Psicologia das profissões quanto a Sociologia das profissões têm levantado várias questões importantes para entender a gênese de uma profissão” (Gallegos, 2014, p. 136, traduzido), considerando que a escolha de um

ofício “envolve várias decisões vocacionais e interesses motivacionais, econômicos e sociais, que circunscrevem o campo de vida das pessoas” (Gallegos, 2014, p. 137, traduzido).

Max Weber (1904/2003), ao tecer a sua “Sociologia da Religião” (p. 11), mostrou que o protestantismo é um importante aspecto de análise para examinar os significados do trabalho de sua época até os dias de hoje. A partir de diversos estudos estatísticos realizados na Alemanha, o autor percebeu uma relação entre crença religiosa e tipo de atividade econômica majoritariamente exercida, constatando que proprietários de terra, capital e mão de obra qualificada eram, em geral, pessoas de origem protestante. Contudo, para além dessa constatação, aqui interessa a acepção do autor sobre “[...] o espírito do capitalismo, [que] entendido como um padrão de vida definido e que clama por sanções éticas” (Weber, 1904/2003, p. 23), serve como referência para se pensar sobre as contradições da organização social do trabalho e as exigências apresentadas ao trabalhador, recorrendo a formulações ideológicas. “O capitalismo não pode se utilizar do trabalho daqueles que praticam a doutrina da *liberum arbitrium* indisciplinado [...]” (Weber, 1904/2003, p. 23). Assim, o autor descreve o papel da reforma protestante na formulação ideológica do trabalho, recorrendo a uma análise do conceito de vocação encontrado nas traduções da Bíblia feitas por Lutero.

Segundo Weber (1904/2003), o significado de vocação, atrelado a uma conotação religiosa, que concebe o trabalho como um chamado divino ou como um dom dado por Deus, surge a partir da reforma protestante. Traçando um breve histórico acerca das acepções da palavra, o autor constata

que nem os povos predominantemente católicos nem os da antiguidade clássica possuíam qualquer expressão que tivesse tal conotação, do que hoje chamamos de “vocação” (no sentido de uma tarefa de vida, de um campo definido no qual trabalhar), enquanto ela existiu para todos os povos predominantemente protestantes. (Weber, 1904/2003, p. 34).

Pode-se dizer que o protestantismo, a partir da análise de Weber (1904/2003), reforçou e acentuou o significado do trabalho dos primeiros cristãos<sup>16</sup>, aumentando a sua ênfase moral

---

<sup>16</sup> Conforme já brevemente apontado, para os antigos o trabalho era uma atividade desgastante e imprópria para o homem considerado cidadão. Para que este pudesse se dedicar ao ócio e cuidar da gestão da polis, alguém deveria realizar as atividades manuais e braçais: os escravos e os estrangeiros, considerados, nesse contexto, como homens inferiores. No entanto, os autores aqui abordados colocam que essa concepção começa a ganhar novos contornos no início da era cristã, quando o trabalho se articulou à noção de solidariedade. Para os Hebreus, e igualmente para os primeiros cristãos, “o Reino de Deus emergirá [...] graças à boa vontade e ao trabalho do homem realizado solidariamente” (Hopenhayn, 2001, p. 45, traduzido), pensamento que se preserva no cristianismo dos dias de hoje. Como dito pelo ditado popular, evidentemente carregado de significações religiosas, “mente vazia é oficina do diabo”. Para os primeiros cristãos, e como já pontuado, pensamento que se estende até os dias de hoje, o trabalho é um meio de evitar e fugir do ócio. Há então uma inversão da valorização

e a crença de que o trabalho é um meio para expiar pecados particulares, melhorar as chances de salvação da alma “ou, mais para o fim de sua vida, como um tipo de prêmio de seguro” (p. 51). O trabalho é, desse modo, concebido como um dever dado por Deus, cujo cumprimento serve para a sua glorificação. Tem-se, então, a

valorização do cumprimento do dever nos afazeres seculares como a mais alta forma que a atividade ética do indivíduo pudesse assumir. E foi o que trouxe inevitavelmente um significado religioso às atividades seculares do dia a dia e fixou de início o significado de vocação como tal. O conceito de vocação foi, pois, introduzido no dogma central de todas as denominações protestantes [...]. O único modo de vida aceitável por Deus não era o superar a moralidade mundana pelo ascetismo monástico, mas unicamente o cumprimento das obrigações impostas ao indivíduo pela sua posição no mundo. Esta era sua vocação. (Weber, 1904/2003, p. 34).

Contudo, no que diz respeito ao campo das ideologias, é preciso esclarecer que, para Weber (1904/2003), “[...] a ideia puritana de vocação e de prêmio inserida na conduta ascética estava limitada diretamente pela influência do desenvolvimento do modo de vida capitalista” (p. 79).

Uma ideologia de trabalho é redundante quando a força de trabalho pode ser recrutada e obrigada à força. Em condições de um mercado de trabalho mais livre uma ideologia tem que ser desenvolvida, a fim de recrutar trabalho e, em seguida, a fim de motivá-lo, persuadindo-se que as suas tarefas são necessárias ou nobres. Em condições de um mercado livre e uma escassez crônica de mão-de-obra, a fabricação e comunicação de uma ideologia de trabalho torna-se uma preocupação central da sociedade (Anthony, 1977, p. 22, traduzido).

A ética protestante, então, segundo Weber (1904/2003), ajuda a instaurar uma concepção de trabalho “que a ele atribui elevada centralidade, independentemente de seu conteúdo, associada a uma ética do cumprimento do dever” (Borges & Yamamoto, 2014, p. 31). A “glorificação do trabalho” (Anthony, 1977) e então a construção ideológica fez do trabalho categoria central na vida dos indivíduos, tornando-se uma prioridade, pois quanto mais se trabalha, mais se é digno da graça divina. “De fato, sem a organização capitalista do trabalho, tudo isso, até onde fosse possível, não teria o mesmo significado, quanto à estrutura social e todos os problemas específicos ocidentais da atualidade que daquela derivam.” (Weber, 1904/2003, p. 7). Fica, desse modo, constatado que a

---

grega do ócio, pois, nesse outro contexto, o ócio é considerado como sinônimo da “oficina dos maus pensamentos”. No entanto, há ainda um outro aspecto do cristianismo que fornece significados para o trabalho: a caridade. “[...] O trabalho, para o cristão, não apenas se destina à subsistência, mas acima de tudo no poder produzir bens que podem ser compartilhados fraternalmente” (Hopenhayn, 2001, p. 51, traduzido). Trabalhar, então, torna-se uma forma de o homem externalizar o seu amor ao próximo.

avaliação religiosa do trabalho sistemático, incansável e contínuo na vocação secular como o mais elevado meio de ascetismo e, ao mesmo tempo, a mais segura e mais evidente prova de redenção e de genuína fé, deve ter sido a mais poderosa alavanca concebível para a expansão desta atitude diante da vida, que chamamos aqui de espírito do capitalismo. (Weber, 1904/2003, p. 81).

Saindo do contexto religioso, a noção de vocação foi adquirindo cientificidade, configurando uma disposição inata dos indivíduos, isto é, talentos e habilidades atribuídos à biologia do sujeito e ao seu desenvolvimento psicológico. Assim, haveria certa predestinação profissional, e caberia ao profissional da Psicologia ajudar o sujeito a descobrir a sua “verdadeira vocação”. Nas palavras de Wanderley Chieppe Felipe (1996, p. 58):

Fruto das tendências psicométricas da Psicologia, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a Orientação Vocacional ficou identificada como uma técnica para se descobrir a vocação do jovem, através da utilização de entrevistas de coleta de dados e aplicação de testes psicológicos.

Como observa Duarte (2009, p. 6), gradualmente, as diferenças individuais foram ganhando importância prática no âmbito das organizações. Nesse contexto, novas variáveis passaram a ser consideradas no que diz respeito à seleção de pessoal e à escolha de um emprego: “a importância do comportamento vocacional e a sua consequência na carreira individual, no domínio estrito do desempenho profissional” (Duarte, 2019, p. 18).

Assim, no mesmo contexto em que Parsons realizava os seus trabalhos no Vocational Bureau of Boston, com o intuito de auxiliar os jovens a fazerem escolhas de carreira, a partir das experiências e dos debates sobre problemas vocacionais, William Stern (1871-1939) e Hugo Munstterberg (1863-1916), a título de ilustração do que ocorria especificamente no campo da Psicologia, introduziram o método dos testes no mundo trabalho, fundamentando a “[...] relação entre aptidões e predição de êxito profissional, isto é, o início da seleção de pessoal” (Duarte, 2009, p. 6).

Importante lembrar que Parsons também estava imerso no *zeitgeist* positivista e que também se inspirou nos saberes psicológicos da época. *Choosing a Vocation*, livro publicado em 1909 (portanto, uma obra póstuma<sup>17</sup> de Parsons), é considerado o marco inicial da Orientação Vocacional científica. Trata-se de um manual que visava auxiliar futuros profissionais da área, apresentando os princípios básicos da orientação vocacional, relatos e

---

<sup>17</sup> Parsons faleceu pouco antes de completar 46 anos de idade, em setembro de 1908, em função de uma nefrite. “Lembremos que Parsons nunca cuidou de sua saúde de forma adequada” (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 22).

estudos de caso. Preocupado então com a “[...] criação de um curso para a formação de orientadores vocacionais, uma nova profissão que emergia” (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 23), o autor sistematizou um modelo de orientação, balizado pela ideia de “adequação pessoa/meio” (Duarte, 2019, p. 17), também nomeado de modelo “traço-fator”:

No modelo clássico de traço e fator [...], o trabalho do orientador consiste em analisar as capacidades do indivíduo, comparando-as às exigidas pela profissão, e em ajudá-lo a escolher a profissão melhor adequada às suas capacidades. Este tipo de abordagem caracteriza-se pela importância que os atributos mensuráveis têm enquanto preditores de sucesso vocacional: a Psicologia das diferenças individuais, à qual está subjacente o método de determinação de variáveis mensuráveis, procura determinar a relação entre as capacidades do indivíduo e a escolha da profissão. (Duarte, 2009, p. 9).

Além de questionários de autoanálise que visavam investigar as características pessoais do sujeito, bem como seus interesses, habilidades, desejos, dificuldades e limitações, também se levantavam atributos físicos (altura, peso e condições gerais de saúde); organização e ocupações dos membros da família; vida escolar e cultural; experiências de trabalho. “Para auxiliar essa avaliação entre características e pretensões, o orientador contava com tabelas construídas a partir da observação de trabalhadores, indicando as condições necessárias para o sucesso em diversas ocupações” (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 24). Como discutido à frente, o modelo traço-fator influenciou o desenvolvimento de outras perspectivas no campo da Orientação Profissional, sendo considerado até os dias de hoje – embora, como critica Duarte (2009, 2019), a sua aplicação em exatidão, nos dias de hoje, só encontraria sucesso ao se debruçar sobre sujeitos que se encontram vocacionalmente maduros (quando na verdade é preciso considerar a emergência de um novo contexto, que exige novos comportamentos e adaptações por parte do indivíduo).

Chama a atenção, no entanto, conforme descrição de Ribeiro e Uvaldo (2007), o fato de que apenas homens poderiam cursar a formação de orientadores proposta por Parsons. Para participar do curso eram, então, pré-requisitos: “ser homem, ter mais de 25 anos, excelente personalidade, boas maneiras, facilidade de comunicação, experiência de pelo menos dois anos como professor, em negócios ou em serviço social” (p. 26). Para Parsons, um orientador vocacional deveria possuir:

1. Conhecimento dos princípios e métodos da moderna Psicologia;
2. Experiências com pessoas diferentes e ser capaz de diagnósticos sobre a presença ou ausência de importantes elementos de personalidade;
3. Habilidade de lidar com jovens e auxiliar pessoas em geral;
4. Conhecimento das condições de sucesso, vantagens e desvantagens das diferentes atividades de trabalho;
5. Informações sobre cursos de

formação; 6. Conhecimento e utilização de um método científico de investigação, análise e conclusão. (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 28).

Apesar dessa restrição quanto à formação, Parsons defendia a universalidade do acesso e do atendimento em Orientação Profissional, considerando a diversidade quanto à idade, ao gênero e à situação com o mercado de trabalho. Para além dos jovens secundaristas, que até hoje constituem o público principal da OPC, ele também recebia, no Vocation Bureau, “[...] pessoas em situação de desemprego, pessoas com desvantagens psicossociais e mulheres (ação incomum no início do século passado)” (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 28). É verdade, no entanto, que Parsons tinha uma visão sexista da inserção ocupacional das mulheres, colocando que elas “[...] não poderiam exercer qualquer atividade no mundo do trabalho e propondo a elas ocupações como florista, cozinheira, doceira, professora” (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 28). Com o cuidado do presentismo, no sentido utilizado pela historiografia, que, a saber, coloca ser importante considerar que a análise do passado é feita pelas lentes do presente, as mesmas críticas que geralmente são direcionadas a Sigmund Freud sobre a sua produção também poderiam ser pensadas sobre a obra e as práticas de Parsons. A propósito, os dois autores foram contemporâneos. Enquanto Parsons construía o seu modelo de Orientação Profissional, Freud publicava a *Interpretação dos Sonhos* e outras de suas importantes obras.

Retomando a reflexão dentro de um contexto machista, que ainda não via a mulher como alguém que deveria estar no mercado de trabalho, mas em suas casas cuidando de suas famílias, Parsons ousou no que lhe foi possível, e dedicou em seu livro um capítulo exclusivo para as possibilidades de escolha vocacional para as mulheres, afirmando que “[...] era importante pensar a carreira feminina como diferente da masculina, ideia que, ainda hoje, não está consolidada e inclusive tem causado problemas para a vida pessoal e profissional de muitas mulheres do século XXI” (Ribeiro & Uvaldo, 2007, p. 28), que precisam adotar um modelo de carreira semelhante ao do homem sem levar em conta as especificidades de gênero.

Contudo, o que fica da contribuição de Parsons, para além do primeiro modelo científico de Orientação Profissional, é o seu compromisso com a transformação social e o seu desejo por melhorar a vida das pessoas.

Não obstante, outras perspectivas foram surgindo ao longo do tempo. Mudanças ocorridas na sociedade e no mercado de trabalho fizeram com que o modelo do traço-fator se expandisse, considerando outras variáveis. Até então, a Orientação Vocacional servia ao propósito da adequação do indivíduo ao trabalho. A variável psicológica que tinha maior peso na definição da carreira e do que viria a ser considerado como sucesso profissional, nesse contexto, ancorava-se em domínio cognitivo: a aptidão ou o conjunto de aptidões necessárias



para o desempenho da profissão, ou seja, a relação entre as capacidades do indivíduo e a profissão que exigia esse conjunto de aptidões. O papel do orientador consistia em analisar as capacidades do indivíduo e compará-las com as exigidas pela profissão, escolhendo-se, então, a profissão que melhor se adequava àquelas capacidades.

Com o passar do tempo, a Psicologia Industrial, introduzida por Charles Samuel Myers em 1925, que acolhia esse sujeito certo, selecionado a dedo para desempenhar determinada função, já não dava mais conta de atender às mudanças ocorridas: o liberalismo econômico, predominante desde os finais do século XIX até o final da I Grande Guerra Mundial (1914-1918), foi sendo substituído pela intromissão cada vez maior do Estado na economia. A Grande Depressão de 1929, nos Estados Unidos, intensificou a reavaliação dos princípios da chamada administração científica do trabalho na sua essência mais dogmática e prescritiva. Surgiu então a necessidade de humanizar as organizações, período em que se destaca a teorização sobre relações humanas de Elton Mayo (1880-1949), a partir dos seus estudos realizados em Hawthorne, na década de 1930 (Duarte 2009, 2019).

É fato que, durante a preparação efetuada pelos Estados Unidos para a II Guerra Mundial, investiu-se na dita “Psicologia Vocacional”, na sua vertente de avaliação de dimensões cognitivas e do âmbito do comportamento, adaptando-a às necessidades de seleção, classificação e formação dos militares, atrelando a noção de carreira à escolha profissional.

Ou seja, uma carreira circunscrita por normas e expectativas sociais, estabelecida dentro de uma ordem social e que permitia escolhas individuais, mas ajustadas a determinados padrões; tratava-se, portanto, de uma noção de carreira concomitante com a realidade social, tal como Parsons tinha procurado para responder às necessidades sociais. (Duarte, 2019, p. 23).

Contudo, conforme explicita Duarte (2019), a partir dos estudos sobre a dinâmica de grupos e o aprofundamento do conhecimento de formas de liderança de Kurt Lewin, na década de 1930, que insistiu no papel do campo psicológico; e dos trabalhos de Carl Rogers na década de 1940, que evidenciaram a importância das percepções subjetivas nos comportamentos, paulatinamente se construiu espaço de investigações e intervenções sobre as variáveis psicológicas responsáveis pelo desempenho do indivíduo no seu local de trabalho. Também na história da teoria das organizações, entrou-se numa nova era, caracterizada pelo movimento dos sistemas abertos. Esse conceito, oriundo da Biologia, antes apropriado pela Economia, foi proposto por Karl Ludwig von Bertalanffy, criador da teoria geral dos sistemas, que na década de 1970 considerou articular variáveis psicológicas e não psicológicas, visando

analisar de forma mais ampla a relação entre a estrutura da organização e a satisfação dos sujeitos trabalhadores. Mas, conforme Duarte (2019, p. 25),

foi preciso esperar pela consolidação da paz no pós-guerra e pela “maturidade” da economia industrial para que surgisse uma nova conceitualização de orientação e desenvolvimento da carreira: o processo de desenvolvimento do *self*, sustentado pela interação de um conjunto de variáveis pessoais e situacionais [...], que ajudam o indivíduo na compreensão de como gerir a sua própria vida, integrando, assim, a carreira no seu ciclo de vida.

Assim, com o final da II Guerra Mundial, emergiu uma nova noção de carreira. A avaliação das diferenças individuais continuou tendo força, mas, sutilmente, as abordagens desenvolvimentistas foram ganhando espaço suficiente para despertar o interesse científico pelos constructos “comportamento de carreira”, “implementação de autoconceitos” e “desenvolvimento ao longo do ciclo de vida”. No início da década de 1950, como pontua Duarte (2019), o grupo formado pelo economista Eli Ginzberg, pelo psiquiatra Solomon Weiner Ginsburg, pelo sociólogo Sidney Axelrad e pelo psicólogo John L. Herma inovou ao construir uma teoria sobre o processo de tomada de decisão na carreira. Contudo, o destaque neste texto não ficará por conta dessa proposição, pois a virada de paradigma é com vigor observada a partir da obra de Donald Edwin Super, que pôde se aproveitar dos desdobramentos e das mudanças apontadas por esse grupo de autores.

Sobre a sua história, Super (1910–1994) começou a sua carreira trabalhando como um conselheiro especialista em colocação profissional na YMCA (Young Men's Christian Association – no Brasil, Associação Cristã de Moços, ACM, organização não governamental que, no formato de um movimento mundial, oferece uma variedade de programas e serviços com base em prioridades e questões locais que afetam os jovens, suas famílias e suas comunidades), em Cleveland (Ohio, EUA), durante as décadas de 1930 e 1940. Infelizmente, há pouca literatura sobre a sua biografia, em especial na língua portuguesa. Mas Mark L. Savickas (1994, p. 4) escreve que Super participou da reunião anual da *National Vocational Guidance Association* (NVGA) – Associação Nacional de Orientação Vocacional –, realizada em Cleveland, no ano de 1934, encantando-se com as discussões e tornando-se membro, ficando nessa posição por 60 anos. “A partir de meados do século, seus escritos e palestras forneceram o principal ímpeto para expandir a orientação vocacional para incluir o aconselhamento profissional” (Savickas, 1994, p. 4, traduzido).

O forte interesse de Super na compilação de informações levou à integração do conhecimento existente sobre orientação profissional. Durante sua afiliação à YMCA, ele

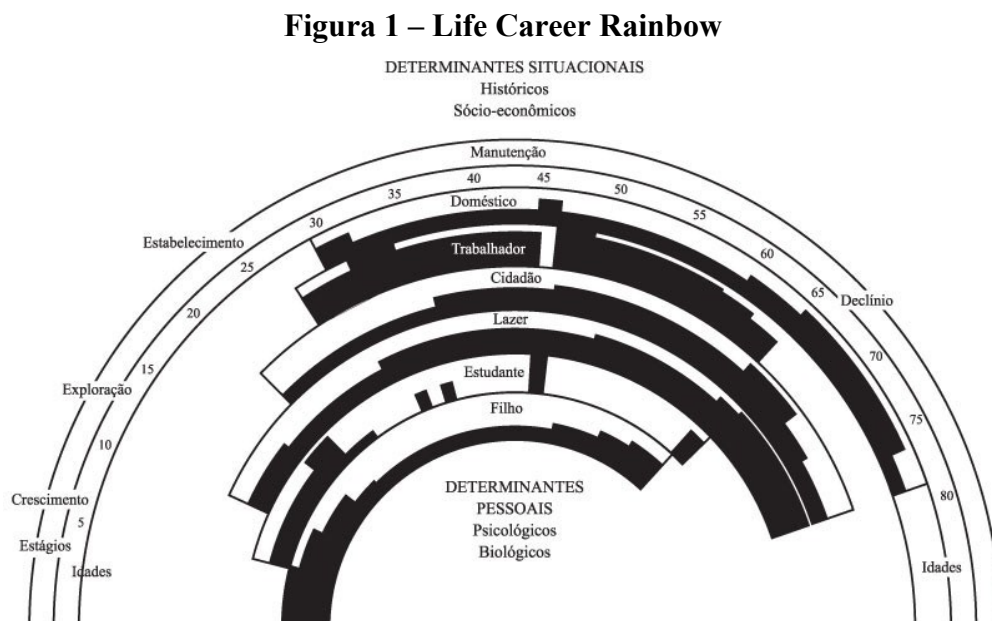
coletou informações sobre ocupações em Cleveland, resultando na publicação do seu primeiro livro sobre orientação profissional, *Dynamics of Vocational Adjustment* (Dinâmicas do Ajustamento Vocacional), em 1942, já argumentando que a escolha profissional era um processo e não um evento isolado na vida de uma pessoa.

Em 1949, publicou um tomo enciclopédico, *Appraising Vocational Fitness by Means of Psychological Tests* (Avaliando a aptidão profissional por meio de testes psicológicos), discutindo o uso de instrumentos de avaliação na orientação profissional e na seleção de pessoal. Essa contribuição garantiu a ele reconhecimento como importante psicólogo, promovido no mesmo ano ao posto de professor de Psicologia e Educação no Teachers College da Universidade de Columbia, onde, em 1940, tinha concluído o seu doutorado. Nesse contexto, segundo relata Rodolfo Augusto Matteo Ambiel (2013, p. 10), Super iniciou um estudo longitudinal (Career Pattern Study, que pode ser traduzido como “Estudo de Padrão de Carreira”), que se estendeu por três décadas (Psychology, 2020) e visava acompanhar os padrões de carreira de 100 homens, entre 14 e 50 anos de idade.

Essa pesquisa rendeu algumas publicações, tal como a de 1955, na qual o autor propôs as dimensões para avaliação da maturidade vocacional. Este conceito assumiu importância, tendo sido apontado pelo próprio autor como o processo central do desenvolvimento vocacional de adolescentes. (Ambiel, 2013, p. 10).

Após enveredar pela carreira docente, a qual desempenhou por 30 anos, Super ficou mais interessado na construção de teorias do que na aplicação da Psicologia à seleção de pessoal e orientação vocacional (Psychology, 2020). No entanto, ao que é pertinente a esta revisão histórica, a primeira organização do modelo de desenvolvimento de carreira de Super foi de fato publicada em 1953, no artigo *A Theory of Vocational Development* (Uma teoria do Desenvolvimento Vocacional). As constatações esboçadas nesse artigo foram esmiuçadas no livro publicado em 1957: *The Psychology of Careers* (A Psicologia da Carreira). Nesse momento, a noção de autoconceito ganha importância no desenvolvimento de carreira. Super, centra, então, a “[...] sua discussão nos adolescentes, afirmando que nessa faixa etária, os papéis a serem assumidos dependeriam de reorganizações do senso de autoconceito, visando a um alinhamento do mesmo com dados de realidade” (Ambiel, 2013, p. 10-11). Em síntese, Super introduz alterações significativas no modelo da adequação pessoa/meio, fundamentando a noção de “fases da carreira”, nas quais um conjunto de tarefas vocacionais é aprendido, desenvolvido e realizado.

Mais tarde, ao se deparar com a sua aposentadoria, aos 65 anos de idade, conforme pontua Duarte (2019, p. 27), Super faz uma atualização em sua teoria. Impulsionado por mudanças que ocorriam em sua vida, ele começou a pensar sobre a relatividade das funções e dos papéis que o ser humano desempenha ao longo do ciclo vital, elaborando, enfim, na década de 1980, o modelo *Life-Space/Life-Span* – traduzido por Ambiel (2013) como “Espaço Vital” e “Ciclo Vital”; e por Duarte (2019) como “Espaço de vida” e “Tempo de vida”. Nessa proposta, para além da percepção subjetiva que cada um tem de si, ganha força a noção de emprego, enriquecida pelo seu conceito de carreira, que, por sua vez, passa a integrar as relações subjetivas estabelecidas entre o indivíduo e o seu trabalho ao longo de todo o ciclo de vida, compondo as noções de Espaço de vida e de Ciclo ou Tempo de vida, graficamente representadas no *Life Career Rainbow* (Arco-íris da Vida e Carreira):



**Fonte:** Oliveira, Melo-Silva, & Dela Coleta (2012, p. 226).

Nesse gráfico, é possível observar faixas simbolizando as tarefas ou os papéis desempenhados, bem como os estágios de desenvolvimento, então denominados de Crescimento (Erowth), Exploração (exploration), Estabelecimento (establishment), Manutenção (maintenance) e Declínio (decline). Para o autor, a operacionalização da teoria por meio do arco-íris tem duas finalidades. A primeira, que é de ensinar para estudantes a natureza dinâmica e interativa do desenvolvimento de carreira e a segunda, que é usá-lo como técnica de aconselhamento com adolescentes e adultos, a fim de conscientizá-los de seu momento atual, bem como fazer projeções futuras com vistas ao planejamento. (Ambiel, 2013, p. 12).

Sobre esses estágios, é importante explicitar que se referem aos pontos de decisão que as pessoas podem encontrar ao longo da vida, experimentando então papéis a serem

desempenhados em diferentes cenários. A respeito dos papéis, em ordem eles são: “[...] Criança (incluindo filho ou filha), Estudante, Engajamento em atividades de Lazer, Cidadão, Trabalhador (inclui desempregado), Cônjuge, Dono/dona de casa, Pai/mãe e Aposentado” (Ambiel, 2013, p. 11). Já sobre os cenários nos quais tais papéis, funções e identidades são desempenhadas, listam-se “[...] a casa, a comunidade, a escola (incluindo universidade) e local de trabalho”. Os papéis e os cenários são intrinsecamente ligados, uma vez que a performance de um papel só acontece quando a pessoa responde às exigências e às demandas prioritárias do cenário no qual estão arroladas.

Faixas etárias, então, são propostas (Savickas, 1994; Psychology, 2020): o estágio de *crescimento* vai até os 13 anos de idade, período em que o indivíduo formula um autoconceito vocacional e ensaia habilidades e interesses relevantes. Durante o estágio de *exploração* (de 14 a 25 anos), essas características ocupacionais são primeiro cristalizadas, durante a adolescência, e depois traduzidas em uma escolha profissional específica, que é experimentada durante o início da idade adulta. Durante a fase de *estabelecimento* (de 26 a 44 anos), o indivíduo primeiro se estabiliza na posição e depois a consolida por meio de um trabalho produtivo e confiável, podendo avançar para cargos com mais responsabilidade e renda (Psychology, 2020). Durante o estágio de *manutenção* (46-65), o indivíduo pode manter o sucesso e a estatura que alcançou, atualizando e inovando como isso é feito. O estágio final da sequência é chamado de *declínio*, porque o indivíduo desacelera a atividade profissional e, gradualmente, transfere as responsabilidades para os colegas mais jovens, enquanto ele se prepara para a aposentadoria e, no devido tempo, começa a vivenciá-la – por isso alguns autores traduzem o nome desse estágio como “desligamento”.

Mais à frente, em parceria com Savickas, segundo explica Ambiel (2013), Super reforça que “a faixa etária constante como limite dos estágios são apenas sugestões de períodos aproximados, mas que dependeriam da interação com determinantes psicossociais que necessariamente precisariam ser contextualizados” (p. 12).

Duarte (2019), entretanto, denota que, no modelo desenvolvimentista de Super, o conselheiro – vide o que chamamos hoje de orientador profissional – segmentava aptidões e interesses, valores e personalidade, por meio da força do seu conhecimento e da aplicação de instrumentos e de metodologia quantitativa. “Trata-se, na verdade, do mesmo princípio subjacente ao primeiro paradigma: a adequação pessoa/profissão, acrescentando-se lhe, porém a noção desenvolvimentista e de progressão” (p. 27).

Mas em termos substanciais, deve-se vislumbrar, na sequência desse esforço histórico, que foi a partir de Super que se passou a considerar que a carreira do indivíduo inclui outros

papéis além do profissional (Life-Space), fazendo com que a prática da orientação de carreira não se restringisse à escolha profissional; e ainda que foi a partir da obra dele que foi possível ponderar que as escolhas profissionais são equivalentes a outras que também ocorrem durante todo o ciclo de vida do indivíduo (Life-Span), por isso a OPC deve auxiliar o indivíduo em suas decisões ao longo da vida.

Perto do final de sua própria carreira, Super percebeu que a organização social do trabalho estava mudando radicalmente quando o mundo começou a era da globalização e da digitalização. Tal constatação reflete nas alterações e nas atualizações que fez em sua obra. Super morreu em 21 de junho de 1994, aos 83 anos de idade. Entre outros destaques da sua vida, inclui-se ter atuado como presidente da Divisão de Psicologia de Aconselhamento da Associação Americana de Psicologia, tendo recebido, em 1983, um prêmio dessa organização por distintas contribuições científicas.

Após a morte de Super, outros pesquisadores deram continuidade aos seus estudos, cabendo destacar o trabalho elaborado por Savickas, ao qual Duarte (2009, 2019) e Ambiel (2013) atribuem o avanço conceitual mais importante.

Entre as transformações históricas desse contexto, Duarte (2019, p. 27) salienta que

A consolidação da paz, depois da II Guerra Mundial, veio reforçar a imagem do emprego e da estabilidade para aqueles que possuem potencial de desenvolvimento, permanecendo, no entanto, a ideia dominante herdada da Era industrial: uma linha de produção bem planejada, uma simbiose quase perfeita entre o indivíduo e a organização onde trabalhou, trabalha e trabalhará, e a prevalência de sistemas rígidos e uniformes de carreira.

Assim, no final do século XX, a carreira passa a ser responsabilidade do sujeito, que, em vez de se preocupar em desenvolver uma carreira, tem de se focalizar na gestão de sua vida, incluindo a vida de trabalho, “[...] que tem vindo a mudar da estabilidade para a incerteza, da segurança para o risco, da continuidade para a intermitência (Duarte, 2019, p. 30). É nesse momento que a Psicologia Vocacional passa a enfatizar o ajustamento ao trabalho. “Os trabalhadores de hoje, precários, devem tornar-se aprendizes durante todo o ciclo de vida, devem saber utilizar tecnologias sofisticadas, devem assumir a flexibilidade em vez da estabilidade, e devem criar as suas próprias oportunidades” (Duarte, 2009, p. 8). As teorias desenvolvimentistas, fundamentadas na estabilidade e na noção de emprego para a vida, dão lugar a um outro tipo de narrativa, mais virada para os projetos de trabalho e para a construção desses mesmos projetos. Assim, ao invés de “[...] viver a narrativa fornecida pela

organização, o indivíduo deve construir e ser o autor da sua própria narrativa (Savickas, 2011 apud Duarte, 2019, p. 35).

É nesse contexto que emerge o *Life Design*, o paradigma da Psicologia da Construção da Vida, em uma tentativa de tornar mais útil e mais eficaz o aconselhamento de carreira. Sobre o seu desenvolvimento, a síntese elaborada por Marina Cardoso de Oliveira, Lucy Leal Melo-Silva e Marília Ferreira Dela Coleta (2012) aborda que Savickas, utilizando como referência o Construcionismo Social, elabora, a princípio, a “Teoria da Construção da Carreira”, incorporando as ideias de Donald Super e “[...] adequando-as à visão contemporânea do desenvolvimento de carreira buscando explicar o processo interpretativo e interpessoal pelo qual os indivíduos constroem sentidos e direcionam seu comportamento vocacional” (p. 222). Tal teoria torna-se, assim, um dos pilares que fundamentam o modelo do *Life Design*, o mais recente entre as atuais teorias vocacionais, e

[...] que reúne a contribuição de especialistas de renome mundial que lançam uma profunda reflexão sobre a construção da carreira no início do século XXI e pontuam a necessidade de atualizar pressupostos teóricos da Psicologia Vocacional no sentido de fundamentar as questões da orientação de carreira no mundo atual. (Oliveira, Melo-Silva & Dela Coleta, 2012, p. 222).

O paradigma da Construção da Vida, nas palavras de Duarte (2009, p. 8), que, por sinal, é atualmente um dos seus maiores expoentes internacionais, objetiva a unificação das “várias Psicologias”, dentre elas as vertentes desenvolvimentistas, sociocognitivas e socioconstrucionista, com múltiplas implicações em termos dos conceitos, da investigação e da prática. Esse modelo, conforme destaca Duarte (2019), assenta-se em dois eixos, a saber: 1) a “[...] relação entre o indivíduo e o conselheiro, nas vertentes de envolvimento, interação e encorajamento” (p. 35); e 2) a comunicação, “[...] essencial para saber ouvir a história de vida, indo dos pequenos episódios para a reconstrução da história e para o significado que daí possa advir” (p. 35).

O foco da intervenção gira, assim, em torno da autoconstrução do *self* enquanto projeto para a vida, por meio dos projetos de trabalho e das relações com o meio envolvente, da necessidade de ser útil ao indivíduo para que ele possa tomar conta da sua vida por meio da relação que estabelece entre aquilo que é e aquilo que faz. No aconselhamento *Life Design*, o referencial teórico alimenta-se de uma relação dialógica por meio da qual se definem e ordenam os argumentos, para depois os transformar em palavras que dão sentido e significado à narrativa de cada um. O papel do conselheiro, que por sua vez também é produtor de fala, nessa relação dialógica consiste na devolução, ou seja, na resposta (ou não resposta), ajudando o cliente a encontrar as palavras mais adequadas para a construção do seu discurso, desta maneira abrindo um espaço na relação para a introdução do discurso individual

decorrente da história de vida e da singularidade individual. Conselheiro e cliente são, assim, duas vozes em diálogo. (Duarte, 2019, p. 35).

O estatuto epistemológico colocado pelo paradigma da Construção da Vida parte do pressuposto de que a carreira, como qualquer outra atividade humana, está envolvida com dimensões psicossociais mais amplas. Por isso, a orientação para o planejamento de carreira não pode ser exercida fora de uma consciência das considerações intersubjetivas. É, portanto, “uma intervenção identitária que se focaliza no enquadramento das intenções e de ações de vida” (Savickas apud Duarte, 2019, p. 36).

É por isso que a Orientação Profissional e de Carreira, iluminada por essa concepção, deve vislumbrar o ciclo de vida e ser contextual e holística:

Considerar o ciclo de vida significa não só ajudar o indivíduo a adquirir competências para lidar com as mudanças, mas sobretudo apurar que tipo de competências e conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, devem ser trabalhados e adquiridos. Tudo isso implica a consideração de um vasto conjunto de questões, como os aspectos relacionados com métodos e técnicas, o tipo de especialista mais adequado, as questões contextuais que se colocam, e qual o momento mais correto para intervir. Uma abordagem holística inclui ajudar pessoas cujos problemas envolvam uma qualquer combinação de problemas de carreira com outros de natureza distinta [...], e deve ir para além dos problemas e das necessárias decisões relacionadas com o trabalho. (Duarte, 2019, p. 37).

Cabe salientar que, na perspectiva desses autores, a reconstrução narrativa sobre a trajetória de vida exige o desenvolvimento de metacompetências, entre as quais a adaptabilidade de carreira adquire grande importância, sendo concebida “[...] como a prontidão para lidar com tarefas previsíveis de preparação e participação em papéis de trabalho e ajustes imprevisíveis impostos por mudanças nas condições de trabalho” (Ambiel, 2013, p. 14). Trata-se de “[...] um construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas atuais e iminentes de desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais” (Ambiel, 2013, p. 14), exigindo “atitudes de planejamento, exploração de si e do ambiente e tomada de decisão a partir de informações obtidas” (Ambiel, 2013, p. 15). Contudo, como coloca Duarte (2019, p. 39), a própria construção de identidade passa a ser uma metacompetência a ser desenvolvida.

Assim, os orientandos devem ser ajudados a refletir que os seus interesses e as suas escolhas integram a sua biografia. A ajuda foca-se no estabelecimento de ligação entre temas de vida e planos de carreira, facilitando a construção de planos realistas que não se restrinjam ao papel de trabalhador. Desse modo, mais do que um plano profissional, o sujeito da OPC



deve construir um projeto de vida. Como considera Ambiel (2013), as intervenções com base no *Life Design* têm o objetivo de auxiliando a construir sua carreira por meio da narração de sua história, para então desconstruí-la e reconstruí-la de acordo com sua própria identidade.

O novo paradigma de que aqui se fala não se centra no estudo de como as carreiras se desenvolvem ao longo do tempo, mas antes no estudo de como as pessoas vão construindo as suas vidas também através do trabalho, no estudo dos trabalhos que vão realizando, dos empregos por onde vão passando, das procuras de satisfação e de realização pessoal, em suma, dos ajustamentos que fazem às realidades sociais, políticas e económicas em que de alguma maneira se inserem. (Duarte, 2009, p. 12).

A proposta coloca que a OPC auxilie as pessoas na construção de suas próprias trajetórias de vida, em vez de orientá-las para um trabalho que se ajuste às suas características pessoais, habilidades e interesses. Por isso a pergunta feita por Duarte (2009) no título do seu artigo – escolher uma profissão ou apostar na Psicologia da Construção da Vida? – se torna pertinente. Por muito tempo a Psicologia e a Orientação Profissional, ainda sob o rótulo de Orientação Vocacional, tentaram ajustar o sujeito ao seu meio. Contudo, a compreensão atual é a de que estamos imersos em uma sociedade com uma série de problemáticas que promovem as desigualdades e o adoecimento dos sujeitos. Mas aqui propõe-se que não se deve preocupar com quem veio primeiro, o ovo ou a galinha: por ora, cabe pensar que sujeito e sociedade são uma coconstrução.

Contudo, como já apontado, Duarte (2009, 2019) critica o modelo traço-fator, dizendo que hoje a sua aplicabilidade se daria somente diante de sujeitos vocacionalmente maduros. Não obstante, advoga-se aqui que a Psicologia da Construção da Vida avança em diversos aspectos, mas ainda não é suficiente para desconstruir a estrutura da meritocracia, já que se orienta pelos ajustamentos e pela capacidade de adaptação do sujeito – no contexto do *Life Design*, um dos objetivos de intervenção é promover a adaptabilidade dos clientes frente aos obstáculos e às barreiras que se impõem na carreira. Por isso é importante refletir sobre o compromisso social e político da Orientação Profissional e de Carreira – que tem sido visto em território brasileiro, mas ainda de modo tateante. Mas a própria autora elenca algumas medidas para tentar contornar essas limitações. Segundo ela, é preciso:

[...] criar novas metodologias de investigação: promover redes de investigação-ação, tanto no âmbito nacional como no internacional, recolher dados e analisar problemas que podem ou não ser comuns (refiro aqui o exemplo da parceria estabelecida entre o Brasil e Portugal para a validação transcultural do modelo de adaptabilidade e respectiva operacionalização). [...] reenquadrar a Psicologia do aconselhamento de carreira: promover uma formação realista e proativa, desenvolver a empregabilidade.

Para quê? Para ajudar a reduzir as desigualdades sociais e encorajar a igualdade de oportunidades. [...], tentar pensar fora da arca, e incluir nos projetos outros colegas de outras ciências, envolver os chefes de topo, e, depois de tudo, conseguir contextualizar. (Duarte, 2009, p. 11).

Historicamente, é possível perceber que essa crítica está em pauta, atravessando as transformações realizadas no campo e na prática da OPC. A título de ilustração, o aparecimento de novas designações – como é o caso da mudança de “Orientação Vocacional” para “Orientação da carreira”, nos EUA, e da troca da expressão “Orientação Profissional” para “Orientação escolar e profissional”, na Europa, no início dos anos 1960 – não tem apenas um caráter semântico; pelo contrário, realça a importância da consideração de outros objetos de estudo no âmbito da orientação (Duarte, 2009).

Essas mudanças também aconteceram – ou melhor, ainda estão acontecendo – no Brasil. Contudo, apesar de o paradigma da Construção da Vida também gozar do seu momento de fama nas terras tupiniquins – considerando que Savickas é um autor vivo, com obra em produção, em parceria com Duarte (Portugal) e com pesquisadores brasileiros, entre os quais se destaca Ribeiro –, há a história nacional do campo da OPC.

Assim, enquanto em contexto internacional a noção de “Orientação Vocacional” (Vocational Guidance) foi sendo substituída pela de “Aconselhamento Vocacional” (Vocational Counseling) ou “Coaching<sup>18</sup>” – como descrito no texto de Duarte (2009) –, no Brasil observa-se uma inversão de sentido, visto que a tradução direta da expressão “guidance” seria “orientação”, mas *guidance* em seu contexto original tem sentido de “guia”, aquele que dita o melhor caminho, como o faz um guru espiritual. Enquanto os portugueses têm preferido a noção de “counseling”, por entenderem que ela preserva a ideia de “auxílio, facilitação”, no Brasil, a ideia de aconselhamento tem justamente o indício de um trabalho diretivo. Por isso, atualmente, os profissionais brasileiros têm se assentado na expressão “orientação”.

No Brasil, a utilização da nomenclatura Orientação Profissional tem sido associada ao trabalho com jovens, no que diz respeito ao ingresso no mundo do Trabalho e da Educação – a primeira escolha; já o sintagma Orientação de Carreira tem sido associado à intervenção feita com aqueles que buscam auxílio para a inserção, mas também para as transições profissionais. Essa divisão tem função didática, e não é consensual. Observa-se que há uma tendência em nomear todo o campo e a prática simplesmente de Orientação de Carreira,

---

<sup>18</sup> Não se trata do coaching ocupação que tem se difundido pelo Brasil e gerado uma série de discussões por apontar uma problemática pública de saúde.

partindo do pressuposto de que hoje, por influência do *Life Design*, entende-se que a carreira não se refere apenas à trajetória organizacional e de escolarização do sujeito, mas versa sobre a sua vida, sobre as escolhas que pôde fazer e as oportunidades que pôde ter.

Em razão disso, é possível apontar que a Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP) nomeou os seus últimos eventos nacionais (2015, 2017 e 2019) de Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira, e as publicações provenientes dessas reuniões de “Orientação de carreira: investigação e práticas” (Lassance, Levenfus & Melo-Silva, 2015) e “Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2018” (Lassance & Ambiel, 2018).

Contudo, há muita história antes de se consternar por tais definições. Conforme apontado por Melo-Silva, agora em parceria com Maria Célia Pacheco Lassance e Soares – est também já apresentada via outras publicações – (2004, p. 32),

Descrever e analisar criticamente o estado-da-arte em Orientação Profissional no Brasil é uma tarefa desafiadora dada a dimensão territorial, a variedade e complexidade de serviços, a ausência de estudos sistematizados que retratem a realidade do país como um todo, as divergências nos conceitos utilizados para descrever os fazeres da Orientação Profissional desenvolvidos no âmbito da Educação e Trabalho sob a perspectiva da Psicologia [...].

Assim, ainda há a falta de definições conceituais explícitas e consensualmente compartilhadas pela comunidade de orientadores, fazendo coexistir práticas distintas e semelhantes nomeadas com os termos orientação vocacional, orientação profissional, orientação ocupacional, orientação educacional e orientação/aconselhamento de carreira, entre outros. Contudo, é possível observar o paulatino abandono do sintagma “orientação vocacional”, na tentativa de dissociar a prática do famigerado “teste vocacional”, tal como foi consolidado no discurso dos saberes do senso comum, e também da própria noção de vocação impregnada nesse contexto. Com base na ideia de se descobrir a “verdadeira vocação” do sujeito, “[...] deste ponto de vista, a Orientação Vocacional seria a tábua de salvação para os desorientados, uma vez que somente o psicólogo conseguiria resolver este problema” (Felippe, 1996, p. 58).

Mas o trabalho da OPC não se reduz mais a isso. Não se trata apenas de ajudar o sujeito a descobrir uma profissão ou área de atuação mais ajustada às suas inclinações pessoais, contexto em que a ideia de vocação era relacionada às tendências naturais do indivíduo. Ao analisar o sentido clássico do constructo de vocação, em sua significação religiosa, mas também biológica, como chamado e atração, faz sentido compreender que a

substituição de “orientação vocacional” para “orientação profissional” busca salientar que não se pretende mais descobrir esses aspectos inatos que colocam para o sujeito a sua predestinação profissional, isto é, o seu interesse em saber os seus talentos e a sua missão neste mundo, mas denota um processo de construção e de escolha. Construção de si mesmo, de sua identidade e subjetividade, construção do seu projeto profissional e de vida. Escolha, portanto, de quem se quer e pode ser, processo de reflexão que exige autoconhecimento e conhecimento do mundo do trabalho para que se possam estabelecer itinerários, alternativas, estratégias e preferências. Mas não para por aí. Partilhando do compromisso social da Psicologia na atualidade, o campo da OPC também deve contribuir com a emancipação dos sujeitos, vislumbrando práticas que promovam o desenvolvimento da capacidade de crítica, participação e reflexão política dos sujeitos-alvo, contribuindo para a transformação da sociedade e do mercado.

Na intenção de compreender como se deu a chegada a essa perspectiva, cabe destacar alguns marcos históricos significativos para a OPC brasileira. Assim como observado em outros países, a Orientação Profissional surge no Brasil no contexto da Psicologia aplicada, isto é, do uso dos saberes psicológicos em outros campos, com vigor, ao que interessa a este estudo, o contexto da Educação e das Organizações.

Na revisão apresentada por Melo-Silva, Lassance e Soares (2004), um dos primeiros registros que se tem sobre Orientação Profissional no Brasil refere-se ao ano de 1924, quando se criou o Serviço de Seleção e Orientação Profissional para os alunos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, sob responsabilidade do engenheiro suíço Roberto Mange. As autoras ainda colocam que, em 1931, foi criado o primeiro serviço público estadual de Orientação em São Paulo, iniciado por Lourenço Filho. Pouco mais de uma década depois, em 1942, instituiu-se, a partir de legislação válida para todo o território nacional, a obrigatoriedade da Orientação Educacional como um serviço da escola, incluindo aconselhamento vocacional, “conforme Constituição Federal de 1937 e Leis Orgânicas instituídas em 1942 [...], destinadas às classes menos favorecidas que frequentavam as escolas profissionais, enquanto os filhos da elite estudavam em escolas secundárias” (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004, p. 34). Infelizmente, isso se perdeu ao longo do tempo, e a orientação profissional passou a ser realizada em outros espaços, tal como o trabalho desenvolvido no âmbito do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado em 1946.

No princípio, a Orientação Profissional brasileira pautou-se pelo modelo da Teoria de Traço e Fator, como já abordado, estruturada em modalidade psicométrica, fundamentando-se

em uma prática diretiva na qual o papel do orientador era o de fazer diagnósticos, prognósticos e indicações.

Outro marco importante colocado pelas autoras foi a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), junto à Fundação Getúlio Vargas da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1947.

O ISOP esteve sob a direção de Mira y López, médico e psicólogo espanhol, por 17 anos. Mira y López viveu no Brasil 19 anos (de 1945 a 1964, quando veio a falecer), época na qual a prática psicológica ocorria em escassos pontos do país. Em sua chegada, o clima foi receptivo, pois o Governo e as empresas se interessavam pela seleção. Acreditava-se, ingenuamente, que o emprego de técnicas psicológicas em processo seletivo garantiria a igualdade de acesso ao mundo do trabalho. Veio a convite da Universidade de São Paulo (USP), do Ministério da Educação, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), do SENAI e da Divisão de Ensino e Seleção da Estrada de Ferro Sorocabana. (Melo-Silva, Lassance, & Soares, 2004, p. 36).

O ISOP não apenas prestava serviços de seleção e orientação como se pautava pela oferta de cursos de formação de novos orientadores. Nesse contexto, as camadas médias da população começaram a ter acesso à educação superior, fazendo com que a questão de escolha profissional passasse a fazer parte da vida estudantil, no Ensino Médio.

Conforme colocado por Delba Teixeira Rodrigues Barros (1999), o desenvolvimento inicial da Orientação Profissional brasileira de fato se deu no eixo Rio-São Paulo, mas encontrou, no final da década de 40, abrigo em Minas Gerais.

No ano de 1949, a convite de uma equipe de profissionais da educação da cidade de Belo Horizonte, entre eles o professor Pedro Bessa, da Faculdade de Filosofia da então Universidade de Minas Gerais, veio à cidade o Dr. Mira y López. Espanhol radicado no Brasil, com formação em psiquiatria e Psicologia [...]. O objetivo da vinda de Mira y López a Belo Horizonte era ajudar na criação do Serviço de Orientação e Seleção Profissional, o SOSP. (Barros, 1999, p. 110).

Ainda de acordo com essa autora, o serviço em questão nasceu vinculado ao antigo Instituto de Educação, sendo incorporado à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) com o nome de Centro de Psicologia Aplicada (CENPA), na década de 1990. Com uma atuação marcante desde sua criação, o SOSP tornou-se referência em Orientação Profissional, tanto para quem atuava na área como para a população local que buscava auxílio. “A importância desse serviço no desenvolvimento da educação no estado foi acentuada quando serviu de berço aos dois primeiros cursos de Psicologia de Minas Gerais: o da UFMG e o curso da antiga Universidade Católica de Minas Gerais, hoje PUC-MG”. (Barros, 1999, p. 110).

Contudo, é somente com a Regulamentação da Psicologia, por meio da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que a Orientação Profissional enfim se vinculou à Psicologia, naquele momento, a princípio, à Psicologia Clínica, primeira a ter destaque nas diretrizes nacionais de formação. Isso fez com que a modalidade clínica perdesse um pouco da sua força, emergindo outras propostas de intervenção, mas também fez com que o público principal do trabalho realizado se diversificasse. Assim, “[...] os cursos de Psicologia, por meio de seus serviços de extensão à comunidade, passaram a oferecer Orientação Vocacional e Profissional” (Melo-Silva, Lassance, & Soares, 2004, p. 34), por meio de serviços gratuitos ou de baixo custo oferecidos como estágio profissionalizante. Dessa forma, o universo atendido pela OPC passou a incluir jovens de camadas populares, prática que, com o tempo, também chegou aos consultórios particulares.

Na década de 1970, conforme destaque feito por Soares (1999), com a aprovação da Lei de Diretrizes Básicas do Ensino, a LDBN de 1971, colocava-se como objetivo da Educação nacional a qualificação para o trabalho, obrigando à oferta de serviços de orientação educacional em todas as escolas.

Surge aí o papel do orientador educacional nas escolas, como responsável pela realização do trabalho de orientação profissional. Neste momento, é obrigado em todas as escolas a ter um orientador educacional para fazer um trabalho, como diz a lei – de qualificação profissional. (Soares, 1999, p. 10).

Com o passar dos anos, os recursos técnicos também foram se diversificando, e a Orientação Profissional começou a ganhar espaço na pós-graduação, com a produção de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. No entanto, até a década de 1970, a principal influência para a OPC realizada por psicólogas e psicólogos brasileiros não foi a Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super. Por questão geográfica e pela forte articulação com a Psicologia Clínica, a grande inspiração do momento foi a Estratégia Clínica de Orientação Vocacional do argentino Rodolfo Bohoslavsky (1971/2003). Psicólogo de formação, Bohoslavsky construiu a sua proposta iluminado pela Psicanálise e por sua leitura da teoria de grupos de Lewin.

Apesar do sintagma “clínica”, a perspectiva de Bohoslavsky também é psicossocial, e já denunciava as limitações da intervenção puramente fundamentada na modalidade estatística. “A estratégia clínica pode ser aplicada para se conhecer, investigar, compreender, modificar o comportamento dos seres humanos, agindo tanto no âmbito psicossocial (individual) como sociodinâmico (grupal), institucional ou comunitário” (Bohoslavsky,

1971/2003, p. 10). Segundo ele, “[...] é ilusória a suposição de que sempre se pode prescindir de instrumentos psicométricos ou projetivos na elaboração de diagnóstico em orientação vocacional” (Bohoslavsky, 1971/2003, p. 92). Assim, o autor não era de todo contra o uso de testes, mas defendia o uso adequado deles, sem reducionismos, considerando as histórias e a dinâmica da vida do sujeito.

Na compreensão de Bohoslavsky (1971/2003, p. 92), os testes podem ser empecilhos ou “valiosos instrumentos” de informação, dependendo do uso de seu potencial de diagnóstico/prognóstico. Para o autor, um dos problemas da abordagem tradicional e psicométrica não estaria, em si, no uso dos testes, mas na sua concepção de sujeito, que coloca o jovem que procura por ajuda como elemento passivo no processo de orientação, subalterno ao saber e à técnica do profissional de Psicologia. Este, por sua vez, seria o agente ativo que descortina ao orientando seus interesses e oferece as opções conforme resultados apresentados pelos testes utilizados.

Assim, na sua proposta, isto é, na modalidade clínica,

[...] a escolha de uma carreira e um trabalho pode ser auxiliada se o jovem conseguir assumir a situação que enfrenta e, ao compreendê-la, chegar a uma decisão pessoal responsável. Para estes psicólogos, a entrevista é o principal instrumento [...]. O psicólogo deixa de assumir um papel diretivo, não porque desconheça as possibilidades de um “bom ajustamento”, mas porque considera que nenhuma adaptação à situação de aprendizagem ou trabalho é boa, se não supõe uma decisão autônoma. Esta modalidade acha-se mais vinculada às técnicas não-diretivas preconizadas por Rogers, nos EUA. Na Argentina, foi particularmente influenciada pelas contribuições psicanalíticas (basicamente, pela Escola Inglesa e pela “Psicologia do Ego”). (Bohoslavsky, 1971/2003, p. 3).

A despeito do caminhar dessa revisão histórica, é preciso registrar que a Estratégia Clínica de Bohoslavsky deu origem a um modelo brasileiro de Orientação Profissional que vem sendo largamente utilizado até os dias de hoje, por todo o país, embora seja importante considerar que nem sempre como um referencial teórico, mas como inspiração metodológica. Sua obra, portanto, contribuiu com o desenvolvimento de outras perspectivas de atuação, com e sem o uso de testes, dentro e fora da Psicologia, campo no qual outras vertentes clínicas e psicossociais também foram se aproximando da OPC.

Assim, Melo-Silva, Lassance e Soares (2004) colocam que, dentro do campo da Educação, críticas foram tecidas às teorias psicológicas na década de 1980, apontando um caráter ideológico que naturalizava, ou melhor, psicologizava as desigualdades sociais, levando os jovens a se sentirem responsáveis pelo insucesso profissional e a trajetória de escolarização.

Nesse contexto, o pedagogo Silvio Duarte Bock (1986/2006) propôs o referencial sócio-histórico como alternativa ao modelo “tradicional”, mas também ao que nomeou de “modelo crítico”. Sim, para além das críticas dirigidas ao modelo que aglutina as perspectivas psicométricas, desenvolvimentistas e psicodinâmicas – embora a sua discussão oscile, ora apresentando a proposta de Bohoslavsky como crítica –, o autor coloca em xeque o viés iniciado por seus colegas de área Celso João Ferreti e Selma Garrido Pimenta, dizendo que ele acabou excluindo o poder de escolha do indivíduo ao afirmar o determinismo social sobre as escolhas. A abordagem sócio-histórica seria uma “teoria para além da crítica” (Bock, 1986/2006, p. 66), que compartilha a denúncia realizada pelos teóricos críticos da OPC, mas entende ser

[...] necessário um avanço na compreensão da relação indivíduo-sociedade, de forma dialética, e não idealista ou liberal; isto é, deve-se caminhar para a compreensão do indivíduo como ator e ao mesmo tempo como autor de sua individualidade, que não deve e não pode ser confundida com individualismo (Bock, 1986/2006, p. 67).

Conforme exposto na introdução de seu livro, Bock (1986/2006) iniciou seus atendimentos em Orientação Profissional no ano de 1981, trabalhando na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo. Na sua concepção, as primeiras perspectivas clínicas da OPC emergem sob a orientação liberal, colocando que a ordem socioeconômica está pronta e acabada.

A sociedade coloca obstáculos e desafios que devem ser ultrapassados pelos indivíduos. Aqueles que conseguem serão vencedores, serão os bem-sucedidos. Realizar uma boa escolha profissional é um pré-requisito para que isto ocorra. Assim, ao invés de proceder uma análise de como a sociedade está estruturada, desenvolve-se a análise do indivíduo para que ele bem se adapte a esta ordem, sem jamais questioná-la. (Bock apud Bock 1986/2006, p. 68).

Na perspectiva sócio-histórica do autor, o trabalho da Orientação Profissional deve se pautar pela multideterminação humana, apontando caminhos para entender o indivíduo na sua relação com a sociedade de forma dinâmica e dialética. Ao mesmo tempo que não há uma determinação social absoluta, o indivíduo também se modifica permanentemente, ou seja, constrói a sua identidade constantemente. A escolha profissional, nesse sentido, então, “[...] responde a necessidades subjetivas que também foram construídas na relação com a história e o ambiente social” (Bock 1986/2006, p. 81).

É preciso denotar o viés marxista dessa perspectiva, apesar da sua importância ao considerar novas concepções de sujeito e sociedade para a OPC. Como já apontado, dentro da



Psicologia, a novidade em alta no momento é o Construcionismo Social, que se articula a uma perspectiva mais interseccional. Mas para fins de conclusão da exposição histórica deste capítulo, ainda é importante apontar a fundação da Associação Brasileira de Orientação Profissional, no ano de 1993.

Conforme relata Soares (1999), a ABOP foi criada durante o I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional Ocupacional, organizado pelo Instituto do Ser Psicologia e Psicopedagogia, de São Paulo, representado por sua coordenadora, psicóloga e professora, Marilu Diez Lisboa – tal instituto é atuante até os dias de hoje, fornecendo cursos itinerantes e eventos sobre Orientação Profissional, Carreira e Aposentadoria. A criação da Associação contou com o apoio do Serviço de Orientação Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na época coordenado por Maria Célia Pacheco Lassance. A ABOP é uma organização sem fins lucrativos que congrega orientadores profissionais oriundos de diversas áreas do saber em seus eventos bienais. A entidade também é responsável pela Revista Brasileira de Orientação Profissional (RBOP), que desde o ano de 1997 publica artigos científicos, produzidos a partir de pesquisas acadêmicas, mas também relatos de experiências diversas.

A primeira gestão da ABOP ficou sob a presidência de Lisboa, no Instituto do Ser /São Paulo, entre os anos de 1993 e 1995, “iniciando com 80 associados e evoluindo, neste mandato, para mais de 200 associados”. A segunda diretoria, gestão 1995/1997, foi liderada por Lassance, tendo como sede o Instituto de Psicologia da UFRGS, alcançando a marca dos 500 associados. Na sequência, a gestão 1997/1999 ficou nas mãos de Soares, levando a sede da entidade para a cidade de Florianópolis/SC, subindo o contingente de associados para 600. A quarta gestão, a saber, 1999/2001, foi sediada em Campinas/SP, sendo presidida pelo médico e professor Tabajara Dias de Andrade, chegando ao número de 700 associados. A quinta gestão voltou ao Rio Grande do Sul e à coordenação de Lassance, mas agora com 900 profissionais vinculados. O sexto mandato – 2003/2005 – foi sediado na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte/MG, sob a presidência da psicóloga e professora Delba Teixeira Rodrigues Barros. Foi a primeira e uma das poucas vezes que a gestão da ABOP saiu do eixo formado pelos estados do sul do país e São Paulo. Nessa ocasião, ocorreu o

VII Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional [...] no período de 01 a 03 de setembro de 2005, na cidade de Belo Horizonte, contando com 250 participantes. Em relação aos trabalhos apresentados, 80 foram em Comunicação Oral ou em Pôster, dos quais sete referiam-se a Teses de Doutorado e outros sete a Dissertações de Mestrado, além de vários resultantes de Monografias de cursos de Especialização. Esse evento recebeu apoio financeiro do Banco do Brasil, da

Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e da Vetor Editora. Contou, principalmente, com o apoio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que foi a sede da Diretoria da ABOP no biênio 2003/2005, disponibilizando sua estrutura: espaço físico, telefone, fax entre outros recursos materiais e, também, financiando as despesas de correio para a divulgação do evento. Teve, ainda, apoio da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), da Belotur e do Colégio Magnum Agostiniano. (Melo-Silva, 2007, p. 4).

A sétima gestão, 2005/2007, foi sediada em Porto Alegre/RS, na Projecto, sendo encabeçada pela psicóloga Rosane de Schotgues Levenfus. A oitava, 2007/2009, retornou a São Paulo, sob a presidência da psicóloga Fátima Fernandes Sousa Trindade (Melo-Silva, 2007), do Colégio Franciscano Pio XII/SP. A Universidade de São Paulo ficou com as duas próximas gestões, uma liderada por Marcelo Afonso Ribeiro, 2009-2011; e a seguinte, 2011-2013, por Maria da Conceição Coropos Uvaldo. A gestão 2013-2015 voltou ao Rio Grande do Sul com Levenfus. Rodolfo Ambiel, docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia (PPG) da Universidade São Francisco (USF), em Campinas/SP, dirigiu a entidade por quase duas gestões, a primeira entre os anos de 2015 e 2017, e a segunda entre 2017 e 2019, deixando o posto para Manoela Ziebell de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que o ocupa até os dias de hoje.

Entre as críticas possíveis de serem feitas à entidade, facilmente chama a atenção a centralidade dada ao estado de São Paulo e aos estados do sul do país no controle de sua gestão, bem como a repetição de alguns nomes, o que contribui para que a história contada da Orientação Profissional brasileira seja balizada por esse eixo. Além disso, cabe salientar a contradição por detrás da organização dos seus eventos, em especial da última edição, realizada em Maceió, no ano de 2019. Apesar da explicação exposta no *website* do congresso<sup>19</sup>, que salienta a inovação feita ao levar o evento à região Nordeste, objetivando expandir as fronteiras da ABOP para além do eixo Sul-Sudeste, trata-se de uma cidade turística que envolveria altos valores de deslocamento dos participantes, sem contar que o congresso aconteceu em um hotel e spa de luxo. Nesse contexto, entre as pautas do evento estava a popularização da OPC. Na edição de 2015, o evento também foi realizado em um hotel do mesmo porte, mas na cidade Bento Gonçalves/RS. Fugiu a essa organização o evento de 2017, realizado na Universidade de São Francisco, em Campinas.

---

<sup>19</sup> <http://abopbrasilcongresso.org.br>. Acesso em 16 mar. 2020.

O autor do corrente estudo participou do evento em Campinas e ressalta a importância dada aos palestrantes internacionais (com participação de autores vindos de Portugal, Canadá, México e Bélgica), apresentações com tradução simultânea, mas também salienta o fato de os valores das inscrições não serem tão acessíveis. Partindo do pressuposto da democratização do evento, essa é uma questão a ser considerada. Assim, entre os ouvintes e demais participantes que estavam apresentando as suas experiências, destaca-se o grande contingente feminino – o que é algo muito positivo –, mas a presença massacrante e hegemônica de pessoas brancas. Foi positiva a presença de pesquisadores e profissionais de outras áreas do saber – e não só dos campos já clássicos como a Psicologia, a Administração e a Educação –, como pessoas cujas discussões transitam pelo campo das neurociências. O tema em discussão era “Orientação Profissional e de Carreira: de onde viemos e para onde vamos”, e, a julgar pela ideia de repensar a trajetória da OPC, não faria mais sentido desconsiderar outros cenários e sujeitos na produção do evento.

Podem ser que ainda não haja um modelo ou uma perspectiva ideal de Orientação Profissional. Contudo, como demarcado pela exposição feita até aqui, é imprescindível expandir os horizontes a novos públicos, considerar as novas formas de opressão, a diversidade de identidades e de experiências humanas, as categorias de raça, gênero, classe e muitas outras que contribuem para a análise e a intervenção interseccional.

Para afugentar o fantasma da meritocracia, a Orientação Profissional e de Carreira ainda tem de resolver muitos dos seus dilemas. De fato, não basta mais encontrar o sujeito certo para a atividade correta. Esse projeto, ao constituir-se a partir dos pressupostos liberais – como denuncia Bock (2006) –, desloca o trabalho da dimensão de direito do cidadão (contexto em que constrói a sua identidade) para o campo do privilégio, fazendo com que a corrida por uma boa posição no mercado – que não só inclui a possibilidade ou não de se escolher uma profissão como se estende aos processos de seleção, que vão desde o vestibular às vagas de emprego – reitere as noções de competitividade e mérito. Assentada na ilusão do esforço pessoal, a meritocracia desconsidera que o ponto de partida e as condições da corrida não são os mesmos para todos.

Assim, o conceito de empregabilidade perversamente responsabiliza o sujeito pelo seu sucesso ou pela falta dele. Entendido a princípio como a capacidade de o indivíduo manter-se atraente para o mercado de trabalho, deve-se também compreender que a instauração dessa concepção cumpre o objetivo de velar/cobrir/mascarar o processo de sucateamento do emprego formal e dos direitos trabalhistas historicamente conquistados, fomentando

simultaneamente a informalidade e a hiperqualificação compulsória, mas sem garantia de inserção e bons retornos financeiros.

Nessa direção, “é imprescindível que exista a disponibilidade do orientador para o exercício da consciência crítica para descobrir até onde ele e o seu orientando podem chegar, na direção de desalienar-se” (Lisboa, 2000, p. 15). Por isso, as contribuições da OPC têm sido debatidas na arena política, considerando a necessidade de envolvimento cotidiano com a mudança social, visto que o Estado, cada vez mais, restringe as trajetórias de sua população, dificultando o acesso dos jovens das camadas populares à Educação Superior, às condições dignas de trabalho e de aposentadoria – vide as reformas trabalhista, do Ensino médio e da Previdência Social recentemente promulgadas.

Para tanto, propõe-se que a OPC, como uma prática educativa e de promoção da autonomia, articule-se aos projetos políticos e pedagógicos das escolas, não apenas porque a reforma do Ensino Médio – sancionada por Michel Temer por meio da Lei nº 13.415/2017 – antecipou a escolha profissional, até então concretizada na saída do Ensino Médio, com a ideia dos itinerários formativos que são apresentados logo na entrada<sup>20</sup>, mas também por ser a OPC um meio de estabelecer sentido psicossocial à dureza dos conteúdos transmitidos. Já que o modelo atual da Educação brasileira opta por formar trabalhadores e não sujeitos pensantes, cabe à Orientação Profissional promover cidadania, preparar os jovens para a construção do seu projeto de carreira e para lutar por melhores condições de vida. Conscientizar o sujeito sobre as suas possibilidades de escolha, de não escolha, seus entraves, seus direitos, até e depois do momento da aposentadoria. Conscientizar sobre a construção de si mesmo e sobre a transformação de sua realidade.

Considera-se, igualmente, que a Orientação Profissional e de Carreira deve fazer parte das políticas e das ações afirmativas. Mas esse argumento é aprofundado mais à frente.

---

<sup>20</sup> Aqui compreende-se que a referida reforma reitera o compromisso e o papel social da Orientação Profissional, pois agora os jovens farão sua primeira escolha de carreira ainda mais jovens, mesmo que ela não corresponda propriamente a uma profissão.

## 6 METODOLOGIA... OU COMO ESTE ESTUDO FOI PLANEJADO E OPERACIONALIZADO

A pesquisa em questão possui cunho *qualitativo*, isto é, trabalha com o universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21-22).

Propôs-se realizar um estudo biográfico, considerando, para atingir os objetivos propostos, as trajetórias e a construção da carreira de sujeitos que desenvolveram uma formação na área da Psicologia, no âmbito da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), com o objetivo de compreender os efeitos do racismo em suas vidas, as táticas adotadas, os processos identitários em torno da questão da negritude, as influências e os agenciamentos realizados, dentre outros aspectos.

Para operacionalizar esta prática investigativa, apropriou-se da articulação de uma série de estratégias, organizadas de modo a conciliar os objetivos iniciais do estudo, registrados no projeto de pesquisa, discutidos durante o exame de qualificação e apresentados ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG. Contudo, após a avaliação do projeto, das considerações e sugestões recebidas, houve não apenas uma mudança de perspectiva teórica, mas de caminho e campo de produção, bem como de coleta e análise de dados. O material que compõe o *corpus* apresentado como resultado da corrente pesquisa foi elaborado a partir do percurso que se segue.

Inicialmente, o estudo foi planejado com a intenção de corresponder apenas à sistematização biográfica fundamentada pelo sociólogo alemão Fritz Schütze (2010), que propõe a Entrevista Narrativa como procedimento de produção de dados, bem como descreve uma técnica própria para a análise de tal material. Contudo, outras propostas foram somadas à elaboração metodológica, compondo um tratamento distinto do de Schütze para as narrativas. Além dos escritos do próprio autor, também se propôs referenciar os trabalhos de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2011) a respeito das etapas da Entrevista Narrativa; e as ponderações de Idilva Maria Pires Germano (2009) acerca das estruturas biográficas propostas por Schütze como categorias de análise empiricamente obtidas. Também foi colocado no horizonte de inspiração para a pesquisa o estudo realizado por Karine Pereira Goss (2010), que utiliza o método de Schütze para analisar as narrativas de professores ativistas de um movimento negro, não obstante, apropriando-se de algumas das orientações da

Análise Temática para auxiliar na construção de um referencial de codificação para a análise de narrativas.

Conforme esse pressuposto, resolveu-se buscar, também, inspiração nas contribuições da Etnografia Narrativa, no que diz respeito ao posicionamento do pesquisador e à sua imersão na paisagem a ser estudada. Tal empreendimento se consolida por meio da construção de um *diário de campo*, documento que registra a trajetória do pesquisador ao longo de seu estudo, incluindo comentários, notas e percepções sobre os rumos da coleta de dados, bem como ideias e outros apontamentos e informações pertinentes ao campo, ao fenômeno e aos sujeitos abordados, vislumbrando, por fim, registros sobre o que pode vir a ser considerado na análise. Esses conteúdos compõem o que D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011) denominam de “textos de campo”, e que também fazem referência a outras fontes de dados como documentos, cartas, filmes, gravações etc. Estes, na execução da análise de dados, devem ser articulados com as narrativas propriamente ditas, compondo, nas palavras de referidos autores, os “textos da pesquisa”. Os autores, no entanto, chamam a atenção para o fato de que a pesquisa narrativa não se constitui a partir de mera gravação, transcrição e análise dos relatos. Há toda uma dinâmica psicossocial e um compromisso ético que circunscrevem o sujeito pesquisador, os sujeitos informantes, a sociedade e a cultura. “A pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos no campo, movendo-nos do campo para o texto do campo, e do texto do campo para o texto da pesquisa” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 96). O diário de campo e as (auto)narrativas do próprio pesquisador (sobre a sua formação, sua inserção no campo, acerca do desenvolvimento do estudo, do contato com os participantes, cenários e contextos) contribuem para o entendimento do fenômeno pesquisado, seu contexto de produção e os seus efeitos. Assim, os “[...] textos de campo precisam ser complementados por outros textos de campo” (p. 137). Considerando que as experiências de pesquisa são também marcadas pelo seu contexto histórico e social, os textos de campo e de pesquisa são escritos nas fronteiras em que se tecem relações e negociações com sujeitos e instituições. O pesquisador narrativo deve estar no lugar das histórias, estar entre, “vivendo a vida na paisagem” (p. 115), familiarizando-se com elas. “As narrativas introdutórias, advindas do viver, contar, recontar e reviver as nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e nos ajudam a compreender textos de pesquisa que escrevemos” (p. 107).

Contudo, devido às condições de vida e trabalho do pesquisador, aos encontros e desencontros com o campo e os sujeitos e sujeitas da pesquisa, tencionou-se por diversas vezes o que, por fim, constituiriam os textos da pesquisa, os relatos, as narrativas, o *corpus* de

análise. Um aspecto, no entanto, já era fato: o amor do pesquisador pela escuta de histórias, o que o aproximou, neste contexto, das metodologias narrativas. Argumenta-se, aqui, que os métodos biográficos fazem uma costura interessante nas identidades de pesquisador e psicólogo do autor. Assim, buscando respaldo para essa orientação, julgou-se pertinente também considerar, no corrente estudo, algumas reflexões realizadas no âmbito do que está se convencendo nomear de “Psicologia Narrativa”, tais como os trabalhos de Germano em parceria com Carolina Aires de Castro (2010) e de David Hiles and Ivo Čermák (2008), que permitem compreender que a narrativa não é simplesmente um gênero literário ou uma forma da produção discursiva humana. A narrativa é considerada por esses autores como uma construção realizada pelo sujeito para dar sentido a si mesmo e ao mundo que o cerca. “A experiência de si a partir de uma abordagem histórica e culturalmente orientada tem focalizado o papel organizador e constituinte das narrativas, partindo da noção de que as subjetividades são construídas na prática discursiva cotidiana” (Germano & Castro, 2010, p. 17). Em sua diversidade, as metodologias narrativas visam circunscrever as experiências e/ou a história de vida do sujeito, permitindo-lhe expressar e dar sentido à sua trajetória e à sua identidade. “Além disso, a narrativa parece estar em uma posição única para promover o empoderamento humano e para desafiar a opressão, sofrimento desnecessário e discriminação” (Hiles & Čermák, 2008, p. 149).

Por fim, para começar a concluir todo esse debate acerca do que de fato foi feito neste trabalho, optou-se por adotar, ainda, uma perspectiva ficcional, de modo a aproveitar a riqueza das histórias registradas pelo gravador, mas também escutadas e registradas em diário de campo pelo pesquisador em suas andanças pela vida e pelo campo propriamente dito. Na verdade, talvez não haja diferença entre esses dois contextos. Neste estudo, o pesquisador não foi para um campo. Ele já era parte dele. E isso deveria ser aproveitado neste trabalho – talvez isso aponte para um cunho autoetnográfico, mas julga-se ser um modo de colocar em prática a etnografia narrativa.

O pesquisador, então, encontrou-se em um campo do qual ele já fazia parte. Mas não se tratava necessariamente de um campo totalmente conhecido. Era preciso olhar diferente, escutar coisas novas. Por ser a sua primeira experiência prática com o tema, esse empreendimento não foi tão difícil, já que tudo, praticamente, podia ser vislumbrado como novidade. Mas daí também poderiam surgir os problemas da proposta de investigação. Problemas que disseram respeito à sua dificuldade não somente de encontrar uma posição de enunciação quanto ao projeto de tese, mas quanto ao próprio tema – uma vez que as pessoas passaram a reconhecê-lo pela temática e que o tema adentrou suas atividades acadêmicas, seja

em sala de aula, como docente, seja em comunicações realizadas em eventos; e também de lidar com as dificuldades dos possíveis participantes da pesquisa: entrevistas marcadas que nunca aconteceram, recusas, desencontros e outras que serão mais bem abordadas à frente. Contudo, aqui se salientam as alterações realizadas no itinerário de pesquisa a ser executado.

A mudança de perspectiva e enfoque da investigação foi substancialmente alimentada por contribuições recebidas, como já exposto, na banca de qualificação, mas vigorosamente fortalecida a partir da apresentação do estudo na primeira Jornada do ALUMNI, em 2019, quando o autor finalmente sentiu-se autorizado – e assim o foi publicamente – para concluir o estudo nessa outra direção.

Assim, o cerne da investigação passou a ser a reconstrução narrativa das experiências ouvidas, no formato de “histórias de histórias”<sup>21</sup>. Cada relato deve ser visto como uma “história de histórias”, construída a partir de um tipo de análise que foi realizada por meio de leituras exaustivas do material empírico, expostas por meio da reconstrução ficcional das narrativas produzidas em campo.

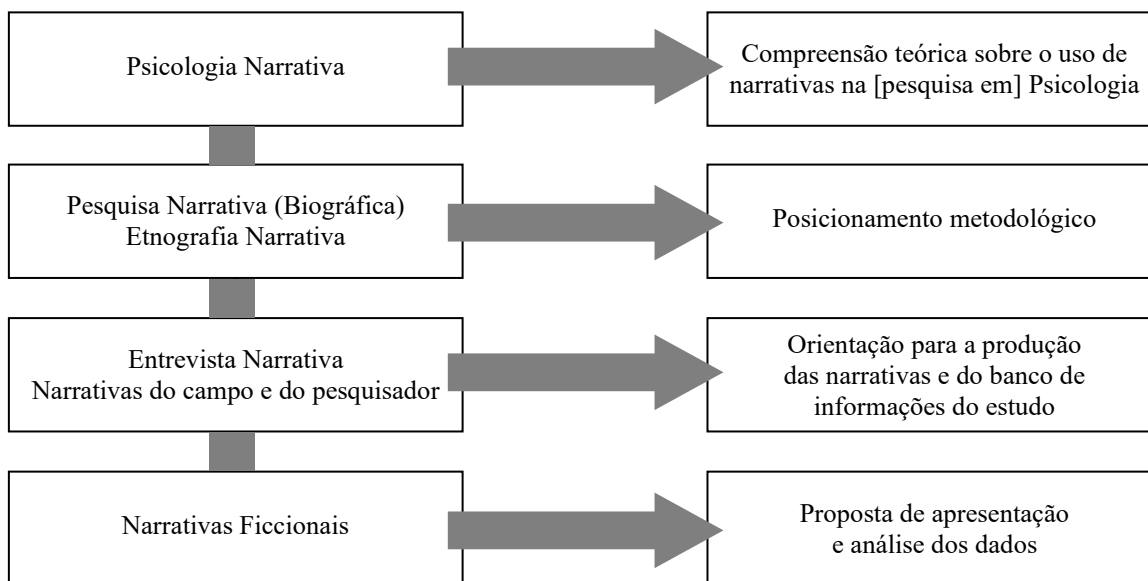
Como pode ser percebido, a compreensão acerca das narrativas se constitui em um panorama marcado pela pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas, que se reúnem sob a mesma rubrica, mas que ainda colocam em discussão os diferentes posicionamentos acerca da sua concepção como um conceito, da natureza ou da estrutura da narrativa e a respeito dos procedimentos e dos níveis de análise colocados como abordagens de investigação. O diagrama a seguir ajuda a vislumbrar o percurso e a compreensão sobre narrativa adotada neste estudo:

---

<sup>21</sup> Expressão inspirada na leitura do trabalho de Juliana Batista Faria (2018) “O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente”, que a utiliza no formato “história-de-histórias” para indicar as narrativas construídas através dos textos de campo, com o compromisso de explorar os sentidos que os participantes do estudo outorgam às suas vivências, junto às interpretações elaboradas com e pela pesquisadora; e a construção da própria tese em uma perspectiva autobiográfica.



**Figura 2 – Como pensar narrativamente este estudo**



Fonte: elaborado pelo autor.

Registradas tais reflexões, parte-se enfim para a descrição do que foi realizado.

### 6.1 Procedimentos para a produção narrativa: entrevistas e diário de campo

Talvez pela ausência de traduções dos escritos originais, o método de Schütze tem sido difundido no Brasil por meio do texto “Entrevista Narrativa”, de Jovchelovitch e Bauer (2011)<sup>22</sup>, que a princípio também não foi escrito em português, mas foi traduzido para esse idioma por fazer parte de um manual de pesquisa qualitativa. Os autores explicitam os procedimentos da Entrevista Narrativa como um “esquema autogerador” e como um mecanismo capaz de eliciar informações para além do “esquema pergunta-resposta”. A Entrevista Narrativa pode, pois, ser “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (Jovchelovitch & Bauer, 2011, p. 95).

<sup>22</sup> A primeira versão do texto de Jovchelovitch e Bauer foi publicada no ano de 2002. No presente trabalho, referencia-se a nona edição, datada em 2011. Alia-se a essa constatação da limitação bibliográfica acerca da metodologia o fato do próprio Schütze não ter publicado oficialmente o artigo, no qual fazia a sua primeira descrição sistemática. “O manuscrito de Schütze de 1977 permanece sem ser publicado; [contudo,] ele se difundiu largamente como uma literatura não oficial e se tornou o foco de um verdadeiro método de pesquisa” (Jovchelovitch & Bauer, 2011, p. 94). Foi localizado um único texto de Schütze traduzido para o português. Trata-se de um trabalho publicado originalmente no ano de 1983, traduzido por Denilson Werle sob revisão de Wivian Weller e publicado em 2010, no livro organizado por esta última. No texto, Schütze (2010) descreve o método de maneira mais condensada. A referência também é utilizada na corrente pesquisa, contudo, dá-se preferência à descrição mais detalhada apresentada por Jovchelovitch e Bauer (2011).

A produção<sup>23</sup> de dados, segundo exposição feita por Jovchelovitch e Bauer (2011), envolve a *preparação da entrevista* – que diz respeito à familiaridade do pesquisador com o campo de estudo – e mais quatro etapas ou fases que se desenrolam a partir do contato com o entrevistado. Seguem-se, então:

- *1ª fase – iniciação*: Na primeira etapa, tanto o contexto da investigação quanto os procedimentos éticos, técnicos e burocráticos da entrevista narrativa são explicitados ao informante. A narração (construção da história) é iniciada pela exposição de um tópico “suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual” (Jovchelovitch & Bauer, 2011, p. 98). Iniciado o trabalho biográfico, tem-se a segunda fase.
- *2ª fase – narração central*: O momento requer uma narrativa espontânea a partir da questão geradora colocada pelo entrevistador, que se abstém de intervenções diretivas até que o informante indique o fim da narração. Segue-se, dessa forma, para a terceira etapa.
- *3ª fase – questionamento ou fase de perguntas*: Esta etapa tem como objetivo “eliciar material novo e adicional além do esquema autogerador da história” (Jovchelovitch & Bauer, 2011, p. 100). O pesquisador pode, então, expor os questionamentos a fim de esclarecer as histórias e as informações colhidas na etapa anterior. Para esta etapa, diferentemente da proposta original do autor, recorreu-se a um roteiro de entrevistas. A princípio, não era intenção do pesquisador utilizar esse instrumento, não obstante, a partir de recomendação feita pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG, as questões norteadoras do estudo deveriam constar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice), lido e assinado pelos informantes antes de concederem a entrevista<sup>24</sup>. Considerando que a escolha do curso superior está relacionada ao contexto do sujeito, o que inclui as suas condições sociais e econômicas, o sexo, o gênero e a sua identificação racial e étnica, apresentaram-se, entre outras, as seguintes questões: Como o sujeito realizou a sua primeira escolha profissional? Como foi construindo a sua carreira? Houve planejamento? Como surgiu o interesse em se tornar professor e/ou pesquisador em Psicologia? Quais fatores condicionaram o percurso realizado? Que desafios enfrentaram ao longo dessas trajetórias? Quem são/foram as pessoas de influência/referência? É importante considerar ainda as experiências de discriminação e racismo, de racismo

<sup>23</sup> Entende-se aqui que, neste tipo de pesquisa, não se colhem dados que estão prontos e colocados *a priori*, mas se produzem informações que posteriormente podem receber tratamento analítico.

<sup>24</sup> Reflexões sobre o impacto dessa ação são apresentadas no capítulo seguinte.

institucional, investigar sobre os vínculos empregatícios e os fatores que influenciaram no desligamento/interrupção ou na conclusão da trajetória escolar e a conseqüente inserção na docência. Ao contar suas histórias, o sujeito consegue identificar estratégias de aperfeiçoamento de suas competências, a partir de temáticas advindas de sua própria experiência. Sendo assim, o estudo ainda tentou descobrir se tais sujeitos têm se aproximado academicamente e/ou profissionalmente do debate acerca das relações étnicas e raciais – trazendo a discussão para a sua prática docente, se têm incentivado e/ou agenciado outros sujeitos negros etc.

- *4ª fase – fala conclusiva*: Por fim, chega-se à última fase do procedimento de coleta de dados. A etapa refere-se a um momento posterior ao término da entrevista, ou melhor, da gravação. Isto é, desliga-se o gravador, mas a conversa continua. O mérito desta fase consiste no fato de que, quando se termina a entrevista e se desliga o gravador, “[...] muitas vezes acontecem discussões interessantes na forma de comentários informais” (Jovchelovitch & Bauer, 2011, p. 100). Sendo assim, sugere-se registro escrito de tal momento, visto que essa “informação contextual se mostra, em muitos casos, muito importante para a interpretação dos dados, e pode ser crucial para a interpretação contextual das narrativas do informante” (p. 100).

De acordo com os procedimentos éticos estipulados para o estudo, tal como o consentimento dos entrevistados, o material produzido foi gravado e transcrito para então poder ser sistematizado e analisado. Escutaram-se quatro egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia de diversas localidades e áreas de concentração/formação. A primeira proposta de prática investigativa almejava, para compor o grupo de sujeitos informantes, considerar as seguintes experiências: mestrado completo, mas sem desejo de continuidade em doutoramento; mestrado completo, ainda sem doutorado, mas com desejo; mestrado completo e atuação como docente; doutorado completo, mas sem atuação docente; doutorado completo com atuação docente; pós-doutorado (concluído ou em andamento) com e/ou sem atuação docente. Contudo, na realidade, conseguiu-se aproximar de um pós-doutor em Psicologia, com vinculação docente; uma recém-doutora, ainda sem experiência docente; uma doutoranda com algumas experiências como docente, mas sem vinculação; e um egresso do mestrado que objetiva fazer doutorado, mas ainda não sabe quando. Sobre a experiência de alguém que iniciou a pós-graduação *stricto sensu* e resolveu abandonar a carreira, foram feitos dois convites que, infelizmente, foram recusados.

Entre as estratégias de recrutamento, a princípio vislumbrava-se aproximar das coordenações dos programas de pós-graduação em Psicologia de Belo horizonte e região, a

fim de levantar o contato dos seus ex-discentes e verificar se há registro acerca da identificação étnica e racial deles. Acreditava-se que os programas poderiam não ter essa informação, sendo necessário, então, abordar os egressos por meio de contato direto, indagando sobre esse dado e investigando o interesse em participar do estudo. No entanto, a partir de sugestão feita na banca de qualificação, resolveu-se não considerar apenas egressos dos programas da referida região. Assim, pensou-se em recorrer à prática de indicação, na qual a partir de um primeiro informante o pesquisador vai fazendo contato com outros possíveis sujeitos para contribuir com o estudo. Mas nada disso foi necessário. Aproveitando a participação do pesquisador em eventos que discutiam as relações étnicas e raciais no contexto da Psicologia em grupos de trabalho e sessões temáticas, localizaram-se sujeitos implicados com o campo de investigação.

## 6.2 Narrativas ficcionais e análise dos dados

Encerrada a produção e o registro das narrativas, parte-se para o *tratamento e a análise dos dados*. Conforme advertem Jovchelovitch e Bauer (2011), o material oriundo da Entrevista Narrativa pode ser analiticamente trabalhado a partir de procedimentos que sucedem a coleta de dados. Apresentando a *Análise Temática* e a *Análise Estruturalista* como opções para esse fim, os autores também colocam a proposta de *Análise de Narrativas*, sistematizada pelo próprio Schütze, em cinco passos de análise, além da transcrição completa das entrevistas. A proposta de análise de Schütze (2007, 2010) tem, a princípio, uma ênfase reconstrutiva, mas também possui uma dimensão mais analítica, que se dá a partir de categorias empiricamente obtidas para poder representar as estruturas biográficas. Conforme colocado por Germano (2009), “o sociólogo identificou formas recorrentes que estão relacionadas a modos específicos de experienciar a biografia, que ele chamou ‘processos estruturais’ do curso da vida ou ‘processos biográficos estruturados’” (p. 6). *Trajetórias ou processos de sofrimento; Esquemas de ação; Padrões institucionais do curso da vida; Metamorfoses: percepções de alterações na experiência de identidades*, isto é, “o narrador se dá conta de que descobriu e desenvolveu novas capacidades biográficas antes não imaginadas e essas progressivamente alteraram sua autoimagem e sua visão do mundo” (Germano, 2009, p. 6).

Diferentemente da análise estrutural, a análise temática não enfoca os elementos estruturais dessa produção, mas se volta para os seus conteúdos. Essa estratégia de análise, que se interessa pelos temas principais e pelas subtramas, é, segundo Catherine Kohler

Riessman (2008), o método mais utilizado de sistematização e exame de narrativas. De acordo com a autora, o método consiste em classificar tematicamente as experiências dos sujeitos, ressaltando, entretanto, que não existe uma única maneira de se empreender uma análise temática de narrativas. Não obstante, na corrente proposta investigativa, a análise temática será utilizada para destacar categorias que especificamente versam sobre a dimensão da carreira nas trajetórias de vida escutadas, sendo que a proposta se articulará à dimensão ficcional que será elaborada. A partir da leitura e escuta das entrevistas e das transcrições realizadas, bem como da tabulação dos dados registrados em diário de campo, elegeram-se algumas unidades temáticas que pautarão a construção das narrativas ficcionais, que serão dispostas no formato de contos, seguidos de comentários e análise.

As entrevistas e as observações, então, constituíram o *corpus* que serviu como suporte para a construção de narrativas ficcionais. Ficcional, mas sem ser ficção. As *histórias de histórias* aqui apresentadas são tecidas a partir de recortes reais de narrativas, produzidas por quatro sujeitos concretos para a pesquisa, e igualmente do que foi registrado em diário de campo a partir de cenas observadas durante o cotidiano do pesquisador (conversas, diálogos, encontros, experiências...). Conforme pontuado por Dolores Galindo, Mário Martins e Renata Vilela Rodrigues (2014, p. 303),

Sem dúvida, o primeiro contato com a expressão “narrativas ficcionais”, ao conjugar o ato de narrar e a ficção, poderia nos levar a uma errônea dicotomia entre realidade e imaginação, quando a potência dessas narrativas é justamente extrapolar essa oposição. Recuperando debates epistemológicos e metodológicos, observamos que enquanto a ficcionalização remete diretamente à imaginação, a etnografia remete, historicamente, ao campo do factual.

Como metodologia de pesquisa, as “narrativas ficcionais” foram cunhadas por Marcos Reigota (1996, 1999), que sistematizou uma estratégia composta por montagens textuais nas quais o cotidiano vivido é integrado aos textos sem que as pessoas e os locais visitados sejam explicitados, preservando as identidades dos participantes. A proposta do autor tornou-se de fato conhecida a partir da publicação do livro *Ecologistas*, no ano de 1999, no qual os relatos apresentados versam sobre aspectos e experiências concretas, mas os personagens e os cenários não podem ser reconhecidos como espelhamentos de qualquer pessoa que tenha sido a fonte única que lhe deu origem.

Por meio dessa proposta metodológica, contos e personagens vão sendo (re)construídos com fragmentos do cotidiano de pessoas com as quais o pesquisador teve contato. Entretanto, também podem ser cruzadas as histórias de pessoas reais do seu círculo

de contatos, dos locais onde transita e do seu contexto político e social, bem como podem ser consideradas as narrativas de personagens literárias e de outras variadas fontes.

Os meus “informantes”, evidentemente, têm a sua identidade camuflada por questões éticas e porque são pessoas muito queridas. Com isso tenho usado e abusado das possibilidades ficcionais, criando personagens e cenários a partir dos relatos que tenho. Cada um dos meus informantes poderá se reconhecer/identificar em parte ao longo do texto, mas dificilmente se reconheceria completamente, já que misturo as informações, características pessoais, paisagens etc. (Reigota, 1999, p. 72).

Conforme adverte Reigota (1999), as narrativas ficcionais, quando apresentadas nos espaços acadêmicos, correm o risco de não serem consideradas como material de validade científica, tampouco de apresentarem valor literário. Talvez essa observação seja importante em um contexto de critérios de cientificidade mais duros, mais próximos aos ideais de positivistas de experimentação e da construção de teorias e verdades generalizáveis, testadas e comprovadas a partir das evidências empíricas. Aqui se considera que o momento é de solidificação de um paradigma diferente para os estudos qualitativos, que reconhecem a diversidade das experiências humanas e se interessa pela variedade de perspectivas, pela subjetividade e pelo contexto sociocultural do pesquisador, pela análise do coletivo, sem abandonar o que é do âmbito particular, estabelecendo, portanto, com flexibilidade, novos critérios para a produção do conhecimento. Assim, compreende-se que “as narrativas não têm de espelhar qualquer realidade, pois não são conjuntos de assertivas e, sim, [...] histórias que se interseccionam e se interconectam; mundos compostos e recompostos” (Galindo; Martins; Rodrigues, p. 298).

Não obstante, o autor assenta a relevância do método ao colocar que as narrativas ficcionais se fundamentam em dois importantes critérios, a saber, o compromisso ético e a pertinência temática. Em um artigo que precede a publicação de *Ecologistas*, Reigota (1996) consolida a ideia de que os trechos justapostos – embaralhados nas montagens – que compõem as narrativas construídas não são ficção:

Na construção dos “cenários”, os meus informantes, evidentemente, tiveram suas identidades preservadas e, embora eu tenha usado e abusado das possibilidades ficcionais, as suas “falas” não são ficção, mas sim fragmentos de relatos justapostos baseados em fatos. Utilizo na construção de cenários tanto as histórias de vida que ouvi e presenciei entre os ecologistas como os artigos sobre pessoas desse grupo publicados na imprensa internacional. (Reigota, 1996, p. 51).

Na definição de Emilene Araújo de Souza (2018, p. 16), as narrativas ficcionais se constituem como uma proposta analítico-descritiva de “embaralhar” os fragmentos das narrativas e criar “colagens”, com base em material empírico resultante das vivências e das experiências do pesquisador, porém montadas conforme motivações e cuidados éticos, para serem lidas/vistas como ficção, apesar de se tratar de retratos e recortes da realidade. Dessa forma, esse recurso estético-metodológico possibilita “usar informações sem ferir ou delatar” e “trazer ao debate público-científico as situações concretas da vida complexa e fragmentada da nossa época” (Reigota, 1999, p.74), sendo, portanto, um processo ético de escrita de situações que precisam vir a público.

Sobre a aplicabilidade do método, Galindo, Martins e Rodrigues (2014, p. 305), colocam que:

Narrativas ficcionais são especialmente valiosas para lidar com temas sensíveis politicamente, nos quais a identidade das pessoas precisa ser resguardada ou quando a memória é acionada sem que elas tenham sido consultadas previamente. Isso acontece com frequência desde que andemos com nossos cadernos, tablets ou laptops anotando os incidentes ao longo do nosso campo-tema de pesquisa, que é a própria vida. Memória, política e escrita são acionadas como recursos de composição de cenários, personagens e tramas.

Já acerca da operacionalização metodológica, é possível, para além de Reigota (1996, 1999), observar alguns distintos usos da proposta. Do embaralhamento de fontes e do trabalho de ficcionalização, a justaposição realizada segue o objetivo comum que é eminentemente ético e político. “[...] narrativas ficcionais não tomam a oposição entre público e privado como obstáculo, ainda que esta permaneça sendo um dilema constante” (Galindo; Martins; Rodrigues, p. 308). A ficcionalização, no entanto, deve contemplar os dilemas que carregam na construção das narrativas ao invés de negá-los e apostar em histórias simples que encadeiem pessoas, lugares, materialidades sem indagações. A partir disso, os caminhos percorridos pelos pesquisadores que se atreveram a utilizar essa abordagem denotam variações e possibilidades.

Por exemplo, na pesquisa de Souza (2018), a construção narrativa envolve histórias de 12 sujeitos. É feito ainda um processo de elaboração conjunta de roteiros de animação com parte dos participantes. A apresentação das narrativas, no entanto, é breve e seguida das estratégias de análise.

Já no estudo realizado por Andreia Teixeira Ramos (2018), observa-se a concretização do desafio de apresentar em uma única história os relatos de 40 informantes, de regiões e organizações escolares diferentes. Diz a pesquisadora: “criei uma única narrativa ficcional,

para que metodologicamente, pudesse reunir, de modo ético e político, os aspectos pertinentes que tive oportunidade de viver com as professoras nos cotidianos escolares” (p. 249).

É importante ressaltar que os contextos e as estratégias de produção das narrativas nessas duas pesquisas são distintos. Aqui, pensou-se em duas alternativas: primeiro, construir histórias independentes para cada uma das categorias temáticas pensadas na leitura e escuta das entrevistas; mas, em razão do tempo para a conclusão e a defesa do estudo, convencionou-se produzir duas grandes narrativas tomando como base as entrevistas feitas, mesclando as experiências dos informantes com cuidado e respeito, considerando ainda as histórias do campo, que fornecem mais elementos para a elaboração ficcional.

Nessa direção, cabe ainda apontar o trabalho de Eder Rodrigues Proença (2009), um orientando de Reigota, que realizou um estudo sem se mobilizar pela produção de entrevistas, mas pela escuta de “conversas do cotidiano”. O cenário, mais uma vez, foi uma escola, e a observação e o registro das conversas do cotidiano compuseram a tática construída pelo autor para captar os discursos e os sentidos produzidos por professores, estudantes e demais agentes do estabelecimento investigado. “As conversas do cotidiano possibilitam que se registrem ideias, concepções, preconceitos, desconstruções e ressignificações conceituais muito valiosas acerca dos assuntos que perpassam a vida cotidiana” (p. 127).

Apresentar uma pesquisa a partir de narrativas ficcionais pode até significar uma “possibilidade menos científica” (Reigota, 1999, p. 73) de se produzir conhecimento, mas potencialmente também pode ser uma das estratégias mais criativas, “[...] mas não menos etnográfica” (Reigota, 1999, p. 73). Dessa forma, ao se valer das narrativas ficcionais, buscase de forma ética construir cenários, identidades e personagens que contribuam para trazer ao debate a reflexão e novas possibilidades de compreender o problema investigado.

As narrativas (escrita, oral, visual, corporal) não são nem verdades, nem mentiras, mas uma forma criativa (depressiva, alegre, positiva, negativa, pessimista, otimista, nostálgica, saudosista, futurista, realista, surrealista, impressionista, fragmentada, barroca, minimalista, redundante, clássica, erudita, pop etc.) de organizar e comunicar situações vividas e imaginadas. A sua proximidade com a ficção se torna mais imediata e visível, aproximando-se da criatividade, expressão e interpretação artísticas, fazendo com que se distancie da veracidade e legitimidade dos fatos, exigidas e buscadas pelo objetivismo científico. Se toda narrativa tem o seu componente ficcional nem por isso elas conquistam a categoria de ficção literária ou artística. Essas últimas requerem elevado grau de elaboração e complexidade da palavra, da escrita e das imagens [...] As diferenças e proximidades entre a narrativa e a ficção delimitam formas de expressão do ser humano, presentes nas conversas do cotidiano, em cartas, reportagens, textos religiosos, literários, biográficos, autobiográficos e científicos, na dança, artes plásticas, música, cinema, teatro etc. (Reigota, 1999, p. 80).



Aqui então se apresenta a produção de duas histórias de histórias, produzidas a partir da compilação das narrativas dos quatro informantes, portanto, “ficcionalizadas” por essa mesclagem, mas também pelo cruzamento com as experiências de pessoas que fazem parte da vida do pesquisador e daquelas as quais ele se deparou ao longo de suas andanças de carreira, seja na UFMG, seja na PUC Minas, seja em outras instituições, seja nos eventos da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social), da ABOP, entre outros...

Como foram escutados duas mulheres e dois homens, as histórias de histórias levaram em conta as especificidades do gênero, sendo apresentado um conto sobre uma personagem feminina e outra masculina para que, assim, possam ser debatidas questões psicossociais da carreira. Disso, extraem-se as categorias – conjecturadas, a partir da avaliação feita pelo autor, em quatro eixos que atravessam todo o estudo, a saber: racismo, negritude, carreira e Psicologia –, na intenção de dar vazão e destaque aos aspectos das entrevistas que dizem respeito aos objetivos da pesquisa. As unidades temáticas são apresentadas no capítulo a seguir.

As estratégias narrativas têm sido utilizadas nas intervenções e nos estudos sobre carreira, em especial nas perspectivas psicossociais. Lembrando que neste estudo não é feita uma intervenção, mas uma escuta sobre as trajetórias de cada participante.

Pensar a carreira como narrativa é concebê-la como um processo de fabricação do cotidiano pela transformação das incertezas oriundas das múltiplas referências psicossociais existentes (discursos e práticas) em movimentações espaço-temporais legíveis (trajetórias) traduzidas (produção de sentidos e significados) em coconstruções de carreira (projetos). (Ribeiro, 2014, p. 137).

Conforme salientado por Ribeiro (2014), acredita-se que esta proposta, fundamentada por meio de metodologia narrativa

[...] possa nos auxiliar a mergulhar no cotidiano das pessoas e analisar como cada uma delas está construindo sua vida de trabalho e o que há de comum entre elas, a qual pode ser investigada a partir das resultantes psicossociais destas construções (projeto de vida de trabalho – planos de ação e construções identitárias – e trajetórias de vida de trabalho) e das narrativas que cada pessoa faz de sua vida de trabalho, marcando que estas narrativas sempre se constroem na relação com os discursos (macronarrativas sociais) vigentes. (Ribeiro, 2014, p. 81).

Uma diferenciação importante: enquanto Ribeiro (2014) está falando da “vida de trabalho”, aqui se aborda a vida em seu sentido mais abrangente. A proposta que aqui se faz é da carreira psicossocial como categoria analítica, partindo do princípio de que as carreiras não devem ser analisadas de forma isolada, como carreira objetiva, no nível da estrutura social e

no âmbito do desenvolvimento organizacional, nem como carreira estritamente subjetiva (desenvolvimento vocacional singular). Aponta-se, desse modo, para a carreira como elemento da construção de si e construção da vida, considerando que as questões estritamente profissionais são apenas um dos muitos aspectos que compõem as experiências, as identidades e as subjetividades dos sujeitos. A construção da carreira, pelo viés psicossocial, é vislumbrada pela sua dinâmica relacional e contextual, atravessada, portanto, pelas condições de existência das pessoas.

## 7 (DES)ENCONTROS E (DES)CONTOS: APRESENTAÇÃO DO CAMPO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história negra está impregnada de um espírito de superação, um espírito ativista de protesto e transformação... (Davis, 2018).

Houve *desencontros* em campo. Convites feitos sem retornos. Convites feitos com entrevistas marcadas, remarcadas (mais de uma vez, inclusive) e nunca realizadas. Algumas pessoas responderam ao convite dizendo que não se sentiam informantes adequadas por terem desistido da jornada acadêmica – apesar de isso ter sido salientado entre os critérios de recrutamento e inclusão. Muitas dificuldades foram emergindo. Chamou a atenção o fato de as respostas negativas e as entrevistas agendadas mais de uma vez terem vindo das mulheres. Acredita-se que isso tenha a ver com as condições de vida, as dificuldades em conciliar estudos, trabalho e outras tarefas. A dificuldade em conseguir as entrevistas foram limitando a parte prática da pesquisa.

Adaptações então foram feitas, mas quanto a isso, um *desconto*: apesar de não ter atingido a expectativa inicial quanto às entrevistas, observa-se certa saturação nas histórias escutadas. Talvez pelo fato de os informantes serem pessoas implicadas com o tema, e provavelmente sujeitos já habituados a compartilhar suas experiências e vida, o pesquisador deparou-se com histórias que podem ser consideradas típicas, comuns a outras pessoas negras e comuns ao que já tem sido colocado sobre as experiências de racismo na academia e no mercado de trabalho, na vida. Ainda em articulação a essa constatação, denota-se também que a produção narrativa se deu carregada de explicações e justificativas, isto é, repleta das “autoteorias” dos participantes sobre os acontecimentos e a sua trajetória de vida.

Dos *encontros*, passa-se finalmente aos *contos*. A duração média das entrevistas foi de aproximadamente uma hora e 25 minutos. Os pseudônimos escolhidos para as narrativas são de origem africana, e estão explicados na apresentação das narrativas.

A respeito da construção de categorias que foram utilizadas para a reconstrução das narrativas, denota-se que houve dificuldade ao se tentar construir uma categorização “estaque”. Os dados são vivos, pulam de uma categoria para a outra com facilidade, mas os temas também se articulam muito. Isso, por si, não consiste em uma novidade ao se tratar de um estudo de natureza qualitativa. Mas, por exemplo, são justamente experiências de racismo ao longo da vida que dificultam a afirmação da negritude, que se articulam ao “desejo de embranquecer”, que assentam a necessidade de representatividade, que por sua vez pode

influenciar decisões de carreira, que desembocam nas experiências e nas posições de cada um dos informantes dentro da Psicologia como ciência e como profissão.

Contudo, no quadro a seguir, sintetizam-se os grandes temas e os desmembramentos de cada um deles, embora mais uma vez se opte por informar que as unidades poderiam transitar por outros eixos. Como outra ilustração, o tópico “Trajetória na Psicologia” poderia ser encaixado no eixo “Carreira” ou “Psicologia”, mas escolhas realizadas tinham o intuito de balizar o autor sobre o que deveria ser destacado das transcrições e registrado na compilação das narrativas. As categorias tiveram, assim, uma função didática, e as unidades orientavam a reconstrução das histórias e a análise. Por exemplo, para o tema “Carreira”, interessava aos objetivos do estudo verificar se os informantes planejaram pelo menos parte de suas trajetórias.

**Quadro 1 – esquema de análise adotado**

<b>Categorias (temas)</b>	<b>Unidades de análise (desmembramentos)</b>
Racismo	Experiências de racismo ao longo da vida (infância e juventude); Experiências de racismo na graduação; Experiências de racismo na pós-graduação; Racismo institucional.
Negritude	Embranquecimento e ser negro entre os brancos; O mundo branco dos orientadores; Representatividade; Afirmação da identidade; Interseccionalidade: articulações entre raça, classe, gênero e sexualidade.
Carreira	Houve planejamento? Escolhas, desejo e acaso; Vida pessoal e vida profissional.
Psicologia	Trajetória na Psicologia; Ciência, agenciamento e ativismo; Psicologia Social como gueto/refúgio.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Dos itens postos, um merece explicação: o mundo branco dos orientadores. Essa expressão não foi falada pelos entrevistados, mas seguiu nos diálogos entre o orientador e o pesquisador autor da corrente tese, que a entendeu como possibilidade para nomear e explicar as relações e muitos outros aspectos vividos pelos participantes do estudo e, certamente, por muitos outros estudantes negros de pós-graduação.

Acredita-se que todas as unidades de análise constam na apreciação feita ao longo do texto, embora não necessariamente estejam objetivamente mencionadas nos subtítulos que organizam as narrativas, tampouco expressas como marcadores isolados. Vale já observar que a discussão expressa pelo identificador “Interseccionalidade: articulações entre raça, classe,

gênero e sexualidade” é a que mais se diferencia nas trajetórias analisadas, devido às especificidades e às diferenças da vida e dos lugares sociais que homens e mulheres ocupam no mundo, mas também por conta das exigências e da transformação posta culturalmente sobre a estética da mulher negra. Ademais, é preciso ainda considerar o fato de que uma das informantes afirma-se como pessoa lésbica.

## 7.1 A narrativa masculina

### 7.1.1 *O menino prodígio não queria embranquecer...*

Akin, nome de origem Iorubá, proveniente da Nigéria, que significa homem valente, guerreiro, herói, foi escolhido no entendimento de fazer jus ao *self* explicitado por esta narrativa. Conta-se, então, a história de um homem perto de seus quarenta anos de idade, que atua como professor (concursado) em uma instituição federal há quase dez anos e que venceu diversas adversidades. Ele<sup>25</sup> começa a sua história de modo bem direto, resumindo em menos de um minuto a sua trajetória de escolarização:

Comecei a graduação em 2001, a formação era em cinco anos, mas eu fechei em quatro. Aí fiz o mestrado e passei no concurso para professor universitário em 2010. Em 2018 iniciei o pós-doutorado na [identificação da instituição retirada].

Os entrevistados homens foram mais objetivos e sucintos em suas entrevistas. Contudo, Akin prolonga a narrativa com algo que, no momento de análise, foi percebido como uma espécie de contradição hermenêutica. Questiona se deveria contar a sua história como pessoa ou a sua história da profissão – observa-se que isso pode ser impacto da leitura do TCLE, no qual, conforme solicitado pelo comitê de ética da UFMG, estava inscrita a questão norteadora da entrevista narrativa.

Eis que surge um novo começo. Um retorno à infância. Decide então não separar as duas histórias. Afinal, haveria mesmo essa dicotomia? Defende-se aqui que não. Akin não versou muito sobre a ocasião do nascimento, mas destacou o modo como sua mãe se preocupava em inseri-lo em uma sociedade racista. Filho de pais com poucos estudos, mãe doméstica e pai marceneiro, escutava da genitora que deveria andar com roupas bem lavadas.

---

<sup>25</sup> Importante frisar que se trata do cruzamento de histórias de mais de um informante.

O próprio analisa a situação como uma tentativa da mãe de esconder a negritude. “Tentativas de não fazer a cor aparecer, roupas, cores, adornos”. E explica:

Minha mãe sonhava que eu devia cursar apenas um curso técnico e conseguisse uma vaga em um escritório. Mais uma vez a questão das roupas, um emprego em um lugar formal, mostraria que eu venci na vida, mostraria que ela venceu no seu papel de criação.

A história de Akin tem um começo semelhante ao de muitos outros estudantes negros que chegaram à academia – inclusive ao do autor desta tese. Oriundo de uma família de pais que se escolarizaram pouco, mas que apostaram na Educação como modo de os filhos conquistarem melhores condições de vida, ao mesmo tempo em que não imprimem grandes expectativas. O curso técnico, nessa concepção, basta. Talvez pensem que o curso técnico seja possível ao jovem negro. Mas e o que está para além desse caminho? O entrevistado então segue a sua história:

Eu não sabia qual era o meu desejo, mas eu me sentia desconfortável no lugar que eu ocupava. Então fui procurar pelas linhas de fuga. Entrei na universidade e descobri que a minha mãe estava certa. A universidade não era lugar de gente preta. Na minha turma eram 40 estudantes, sete negros. E destes apenas quatro se formaram. Por que essa pouca presença na universidade? Isso já me incomodava, aí eu decidi fazer uma pesquisa de iniciação científica, pensando no estande negro na escola pública. Queria entender o fracasso de estudantes negros para depois em outro momento associar a sua ausência no ensino superior. Eram debates raros, mas eu precisava deles como uma forma de obter saúde mental. Fomos então formando grupos, grupos de estudo, grupos de discussão. Além de nos reunirmos para esse fim específico, conversávamos bastante. Não éramos muitos, mas era preciso oferecer suporte uns aos outros. Assim fui iniciando uma espécie de ativismo acadêmico.

A partir desse trecho, cabe destacar os investimentos, os sacrifícios, as ações e o que mais compuser os agenciamentos realizados pelos familiares e às vezes pela comunidade para auxiliar o processo de escolarização e a entrada no mercado de trabalho desses sujeitos e sujeitas. “Os pais constroem projetos para o futuro de seu filho, desejam que ele corresponda à imagem projetada sobre ele” (Soares, 2002, p. 75). Ao mesmo tempo, é importante destacar as preocupações materna e paterna quanto à entrada dos filhos nesse ambiente novo, cogitando os desafios e a possibilidade de se deparar com o racismo e com outras violências e formas de opressão.

A escolha profissional e a entrada do jovem na Educação Superior podem se constituir como um processo de diferenciação da família, o que acarreta ansiedades não apenas para os filhos, mas também para os pais. Os filhos, até então participando de um contexto familiar, lançam-se em mundo desconhecido e por vezes fora do alcance da proteção dos pais, que, por

sua vez, precisam lidar com a desconstrução da sua crença de onipotência. Esse percurso, no entanto, pode sinalizar a possibilidade de ascensão social do filho (e concomitantemente da família) e, portanto, a realização dos pais como educadores.

De modo geral, o desejo dos pais de verem os filhos felizes e realizados sob a sua ótica também pode gerar expectativas e cobranças que por vezes não serão atendidas. Nesse sentido, a escolha profissional pode se transformar em um objeto de negociações materiais e de distribuição de afeto na família, que deve ser vislumbrada diante do seu contexto, dos seus marcadores sociais e da sua história. Dito isso, retorna-se à narrativa de Akin. Sobre o seu interesse e a sua chegada à Psicologia, observa-se o relato de um estudante trabalhador e que, profissionalmente, teve de lidar com muitos desvios quanto ao seu desejo, pois sua família apostava e apoiava a formação técnica, mas desaconselhava a formação superior. Os pais também não vislumbravam, a princípio, a Psicologia como uma profissão “de homem”. Ele coloca que, no imaginário de sua família, um homem, ainda mais um homem preto, ocupava-se de atividades braçais. Para além da sua raça, o seu gênero também influenciava a sua trajetória.

Academicamente, na verdade, era assim, a minha primeira opção... Eu migrei entre algumas opções. A primeira foi Matemática, aí eu vi os professores dando em cima das meninas menores de idade, e eu não queria ficar assim. Eu fui fazer Técnico em Desenvolvimento de software, Programação de sistemas... Processamento de dados, como se chamava na época. Mas eu gostei do conhecimento, não gostei de trabalhar com aquilo. Que mais?... Depois meus pais me obrigaram a fazer um curso de Tecnólogo em Telecomunicações. Foi legal, mas não era a minha área, não é alguma coisa que eu gosto. Aí eu tentei ser cantor lírico, queria seguir a música, mas aí meus pais falaram ou a música ou a casa. Psicologia eu gostava, mas meus pais não queriam. Eu fiz vestibular escondido, aí eu fui fazer a faculdade e meus pais não apoiavam. Então parte da faculdade eu trabalhava como operário da [identificação da organização retirada]. Aí depois que eu quase morri na fábrica por causa de um acidente, onde eu até salvei um monte de gente da morte, foi um acidente com gás, pouco perceptível, eu fiquei com problema de garganta que demorou três anos para curar. Quando eu vi que aquele tipo de acidente era comum, eu já estava juntando grana, eu resolvi sair desse trabalho, e fui vivendo com a grana que eu economizei. E depois fui pegando dois estágios ao mesmo tempo, fui fazendo a escolha de quais textos eu ia tirar *xérox*, fui indo para faculdade sem comer nada, bebendo água para matar a fome... Quando eu podia, eu comprava uma paçoca que é um hábito que eu tenho até hoje.

Akin tinha sonhos, e seus sonhos extrapolavam o que o seu meio conhecia como possibilidades autorizadas à sua negritude. “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será” (Fanon, 1952/2008, p. 34). Não era isso que Akin queria, pele negra, máscara branca. Ele se incomodava com esse processo. “Você se torna único, o negro nos espaços de classe média, fora dos espaços populares, de pobres e pretos (sic)”. Ele se

percebia diferente dos outros meninos negros, queria melhores condições de vida, mas não queria embranquecer. E a universidade lhe exigia isso, embranquecer ou ser excluído. Ele foi, então, construindo ferramentas, firmando resistências. E não queria ser o único, um dos membros da exceção.

Conforme abordado por Maria Aparecida Silva Bento (2019), o branqueamento é um dos temas mais recorrentes quando se estuda sobre as relações raciais. “No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro [...] descontente e desconfortável com sua condição de negro” (p. 25). O assunto vai desde a questão da miscigenação, posta como um projeto antigo de nação, no qual o sujeito negro procurava diluir suas características raciais, ao desejo de reconhecimento e promoção social. Adverte a autora, o branqueamento é “[...] uma invenção da elite branca para enfrentar o medo do grande contingente populacional negro” (Bento, 2019, p. 54), tornando-se com o passar do tempo uma resposta às movimentações positivas da população negra nas hierarquias sociais, utilizando como arma uma “identidade branca que o negro em processo de ascensão foi coagido a desejar” (Bento, 2019, p. 54).

Edith Piza (2019) reitera essa ideia, apontando que

[...] a adequação do negro a uma sociedade branca e embranquecedora supõe que, para atender às demandas racistas de embranquecimento da população brasileira, sua parcela negra tenderia desenvolver a negação de sua racialidade [...], tanto na busca de parceiros para a miscigenação, no desejo de ascendência social através da “melhoria do sangue”, quanto no comportamento discreto e distanciado da sua comunidade de origem, visando assemelhar-se ao branco. (p. 65).

Assim, Akin, que fenotipicamente jamais seria questionado sobre a sua negritude, falamos também de um “epistemicídio negro”, embora não utilize esse termo. Não que o embranquecimento físico não seja uma questão. Já dizia Fanon (1952/2008, p. 104), “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal”. Mas como discutido mais à frente, isso foi um aspecto comum nas narrativas das informantes mulheres, que apresentam muitas estratégias para corresponder a uma estética branca/europeia. Como aqui abordado, a partir da história de Akin, os homens evidenciaram mais o embranquecimento intelectual, isto é, a adequação a um saber, a um modo de pensar e de se comportar branco.

Aparecida Sueli Carneiro (2005) auxilia a compreender o neologismo, explicitando o epistemicídio como um processo de deslegitimação e aniquilação da intelectualidade (saberes, poderes e subjetivação), no caso, negra, por meio de práticas de produção da



indigência cultural e da exclusão das oportunidades educacionais, que, como defendido aqui, são alguns dos principais ativos para a mobilidade e a transformação social. “É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (p. 324).

Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos aniquilamentos ou subordinação da razão. Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da autoestima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc. (Carneiro, 2005, p. 324).

Retornando à construção narrativa, Akin queria então ser psicólogo. Queria pertencer a essa ciência colonizada. Mas não queria uma posição subalterna. Percorreu, portanto, os saberes dominantes da Psicologia. Interessou-se, primeiro, pela Psicanálise. Avalia, no entanto, que “a psicanálise encontrava-se estagnada” (sic.). Era preciso descobrir uma “psicanálise mais traduzível” (sic.), para “fazer esses enfrentamentos na profissão” (sic.) e compreender os processos de subjetivação de jovens negros. O conhecimento adquirido na graduação não foi suficiente para fazer valer esse projeto.

O entrevistado diz, então, que fazer mestrado é uma ação política. “Eu não sabia exatamente onde eu estava entrando” (sic.). A sua permanência na academia, portanto, não foi passível de um planejamento de carreira, mas motivada por um incômodo. Queria agora investigar como o racismo acontece na clínica. Informa que não lembra como ficou sabendo a respeito, mas Akin foi participante do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, uma ação afirmativa que, conforme Fúlvia Rosenberg (2013), foi criada em 2001 com o objetivo de “[...] conceder bolsas de mestrado e doutorado a pessoas provenientes de grupos sociais subrepresentados no ensino superior e que atestassem compromisso com a justiça social” (p. 4). Ele então foi estudar no exterior e, para se manter, tornou-se professor de português para estrangeiros. Mas vamos ainda contar outros elementos de sua história. A propósito, Akin cursou dois mestrados!

### ***7.1.2 Do negão visto como perigoso ao crioulo intelectual***

As pessoas me olham como preto, e veem o negão. Os mesmos estereótipos que eram aplicados a mim antes da graduação, são os mesmos que eu recebo hoje. Com

a diferença que agora eu estou mais forte, eu comecei a fazer musculação durante o doutorado. Agora é... Eu sou lido mais como negão. Antes eu era o neguinho malandro e perigoso. Agora eu sou negão forte e perigoso...

Apesar de se colocar como uma pessoa educada e doce, provavelmente ainda como atitude impulsionada pelo medo de sua mãe do mundo racista e da violência dirigida ao homem negro, Akin coloca como o estereótipo do homem negro é a identidade que as pessoas olham primeiro. Como proposto por Fanon (1952/2008) e destacado por Bento (2019, p. 39), o negro é uma “ameaça biológica”: “negro = biológico, sexo, forte, esportista, potente, boxeador, selvagem, animal, diabo, pecado, terrível, sanguinário, robusto”. Mas em uma leitura psicossocial mais atual, compreende-se que nesse trecho da história dos sujeitos pesquisados, raça e gênero mais uma vez se articulam.

Um *flashback* em sua história permite compreender o título dado a esse trecho temático de sua narrativa. Akin concluiu o mestrado no exterior, voltou para o Brasil, e diz que com isso passou a ser encarado pelas pessoas próximas, e até pelas que pouco o conheciam, como o “crioulo intelectual” (sic). “Mas as pessoas se surpreendiam com isso, não estavam acostumadas” (sic.). E ele queria mais, o saber adquirido não foi suficiente. Queria voltar a sua atenção para os processos de subjetivação do jovem negro, “sair um pouco da clínica” (sic.). Não queria ser o *token*<sup>26</sup>, a exceção, o que foi “autorizado” a romper os limites da raça e fazer parte do mundo dos brancos. Afinal, “não se tratava de caridade, mas de uma reparação histórica” (sic.).

Assim, desejava também passar por um processo de seleção isento de uma política de cotas. Segundo ele, queria se assentar pelo mérito, mas diz que hoje analisa com “outros olhos” (sic.) a situação. Akin não discute mérito no sentido pelo qual tem sido criticada a ideologia da meritocracia. Queria testar o seu conhecimento, a sua capacidade. E coloca: “Cara, gosto muito de cotas, mas é necessário pensar para além da entrada dos alunos, é necessário pensar condições de permanecer” (sic.). Mesmo conseguindo essa segunda oportunidade, Akin logo percebeu que as condições não seriam as mesmas da primeira, e que tampouco ele gozaria da mesma qualidade de formação de seus colegas. Em toda a sua trajetória acadêmica ele foi um estudante trabalhador e durante o doutorado conseguiu emprego como professor substituto.

---

<sup>26</sup> Fazendo menção à discussão sobre *tokenismo* apresentada anteriormente a partir de Jennings (2004).

Eu não tive problemas com a seleção para o mestrado, acho que foi uma seleção bacana, eu fui muito bem na prova escrita e na entrevista. Eu acho que eu fiquei um pouquinho atrás, um ponto atrás de currículo [do primeiro colocado].

No início, quando eu peguei o mestrado, eu clinicava na mesma cidade em que eu fazia mestrado. Eu atendia no mesmo dia que eu fazia as matérias do mestrado. Assim, o dinheiro dos pacientes ajudava a pagar o transporte, essas coisas... e depois eu peguei a bolsa. E depois durante o doutorado eu trabalhei como Professor Substituto na [nome da IES<sup>27</sup> retirado] e fiz um estágio na [identificação retirada, trata-se de um instituto de pesquisa]. Eu peguei bolsa, depois eu passei no concurso para professor.

Akin construiu, assim, a sua vida, mas é enfático ao dizer: “Olha, a verdade é que eu não planejei a minha carreira. Tudo aconteceu por desejo e acaso”. Ele superinvestiu na carreira e acomodou-se quanto aos afetos e a constituir família. Mas fala sobre o agenciamento que faz da sobrinha: “Pergunto sempre para ela, o que você quer fazer da vida?” (sic.). A trajetória contada pela narrativa de Akin é exemplo da vida de muitos estudantes que, para aproveitar a oportunidade de se escolarizar, sacrificam outras esferas da vida. Foi difícil na época de Akin, mas nos dias de hoje a situação não é muito diferente. Conforme os Indicadores de Qualidade da Educação Superior de 2015, publicados pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Brasil, 2017), 68,9% dos quase 500 milhões de concluintes de cursos de formação superior que fizeram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) são solteiros<sup>28</sup>. Em nota, todos os informantes do corrente estudo, no momento da entrevista, encontravam-se solteiros, sem filhos e morando sozinhos.

As histórias dos participantes desta pesquisa atualizam o ditado popular, sai a bicicleta e entra “casar ou fazer doutorado”, com toda a complexidade que essa escolha exige. E o preço pode ser caro e, para alguns, irreparável: acostumar-se a ser sozinho, contentar-se com uma vida diferente da dos outros, dos colegas de turma que gozam do privilégio de estudar sem trabalhar, de constituir família, viajar, ter férias, aproveitar os prazeres da vida... A narrativa de enunciação feminina apresentada mais à frente reforçará isso.

Mas ao ser questionado sobre a decisão de fazer o pós-doutorado, Akin dá indício de um planejamento:

---

<sup>27</sup> Instituição de Ensino Superior.

<sup>28</sup> Aproveitando a menção a este documento, ele ainda coloca que 59,9% dos estudantes concluintes, isto é, que venceram o processo de graduação, declaram-se pessoas brancas; 30,1% como pardas e 7,7% informam ser negras (observa-se mistura entre o que é considerado cor e etnia). Esse dado se relaciona com a questão da representatividade abordada na sequência. Entre outras informações examinadas no relatório, é interessante frisar também que 48,9% desses mesmos estudantes trabalham mais de 40 horas semanais; 11,8% entre 21 e 39 horas; e 5,6% até 20 horas semanais. Cresce, então, o contingente de estudantes trabalhadores no Ensino Superior.

[...] a intervenção que eu estava fazendo me fez ver alguns fenômenos que me solicitaram alguma mobilização e reflexão ímpar. E aí, frente à mudança de governo, eu pensei, vou aproveitar enquanto eu ainda consigo pedir um tempo para poder fazer o pós-doutorado.

Contudo, mais uma vez, atribui a questão ao acaso: “e vou fazer de uma vez, aproveitando a situação, uma oportunidade que pode se fechar e eu não vou querer isso” (sic.). No geral, o autor da corrente tese tem observado que as pessoas compreendem o planejamento de carreira como um acompanhamento sistemático por parte de um profissional especializado (uma concepção complexa) ou uma atividade muito objetiva, registrar as ideias no papel (uma visão simplista). Não necessariamente o primeiro, mas também não apenas o segundo. Contudo, essas seriam, sim, duas formas de se “planejar a carreira”.

As adversidades da vida, a rotina, as jornadas de trabalho corridas, as cobranças por produtividade, as dificuldades socioeconômicas, as violações de direito, a falta de oportunidades... tudo isso e muitos outros aspectos têm feito as pessoas compreenderem que planejar não é efetivo, é desnecessário ou impossível. Todavia, em menor ou maior grau, planejamentos vão sendo feitos. Como o exemplificado por Akin, que resolveu se organizar para aproveitar uma oportunidade, tendo em horizonte que o contexto político caminha para uma condição desfavorável aos seus objetivos. E, de fato, muitos aspectos precisam ser levados em conta, como já abordado, dos subjetivos aos institucionais (família, economia etc.). Isso também é planejar, se precaver.

Importante ressaltar que Akin pôde sair das ideias e colocar as ações em prática. Conseguiu licença remunerada e, no momento da entrevista, já estava quase concluindo as atividades do pós-doutorado. No entanto, infelizmente, não são todos que podem concretizar os sonhos. Daí a importância de planejar, conhecer os próprios interesses, atribuir sentido para a própria trajetória, pensar caminhos, estratégias, buscar alternativas, agenciamentos. Quem se deixa levar pelo acaso, ser conduzido passivamente pela vida, pode acabar em labirintos ou locais desconhecidos e indesejados.

### ***7.1.3 Racismo institucional versus representatividade: o mundo branco dos orientadores***

Os professores não compreendem muito a nossa situação. A tal da dedicação exclusiva, é como se não houvesse vida fora da universidade. Mas a minha vida era diferente dos outros que meu orientador estava acostumado. Na verdade, eu era o único orientando negro que ele tinha tido até o momento. Não sei se depois vieram outros... Além da ausência de pessoas negras, durante o mestrado, teve uma coisa que eu poderia te dizer, mas que eu não gostaria de ter gravado...

Akin relata uma situação em que acredita ter sido boicotado mais de uma vez pelo professor orientador. Em respeito ao seu pedido, esse trecho de sua história será negligenciado nesta construção narrativa. Mas o informante afirma que essas experiências de racismo não foram novidades na pós-graduação, mas retomam o início da sua jornada universitária:

[A minha graduação] foi difícil, e tinha professores que falavam olhando para mim que certo tipo de pessoa não deveria estar na faculdade. Ao mesmo tempo, era uma faculdade muito branca, e sendo uma faculdade muito branca era difícil ser convidado para... Aconteceu de eu estar interessado em um estágio, e da pessoa [possível professor-orientador] falar ok e dar a oportunidade para outra pessoa inclusive com currículo bem inferior ao meu, enfim é... [...] que mais?... E é engraçado que uma dessas pessoas, inclusive, depois que me viu fazendo estágio em outro lugar, disse que se arrependeu de ter puxado a menininha “paty” e não me ter puxado para o estágio.

A presença do estudante negro, no contexto explicitado pelo informante, era uma novidade. As ações afirmativas e as políticas de permanência na época de Akin ainda eram insípidas. As IES não sabiam bem o que fazer com esse sujeito que, progressivamente, passou a figurar naquela paisagem branca. Mas os docentes e os discentes também não. Brecha para o racismo em suas vertentes relacional e institucional. Faltavam também figuras de referência, conforme destaque da narrativa de Akin:

Só tive uma professora que era negra, mas era lida facilmente como branca, no primeiro período. Ela não me sondava nada disso. Ela era uma professora substituta também. Como eu disse, na minha formatura eu era um dos dois únicos negros. Tinha também uma menina. No mestrado eu fui o único. [...] Eu fui o único da turma e no doutorado também.

A representatividade tem sido uma pauta importante dos movimentos negros brasileiros e de outros movimentos sociais. Entende-se aqui ter relação estrita com a noção de diversidade, pois indica que há espaço, que há participação, que há convivência entre os diferentes e as diferenças. A representatividade não pode ser confundida com o conceito ou o fenômeno de “representação social” (abordado pela teoria iniciada por Serge Moscovici); apesar de se articular à ideia de “representação” enquanto um verbo, ela é, por si, outro constructo. Diz respeito ao ato e ao sentimento de sentir-se representado na sociedade, na cultura, na política, nas artes, nas ciências, nas religiões, no mercado de trabalho... Diz respeito aos processos de identificação e construção da subjetividade e das instituições, pois o sujeito se reconhece no outro, naquele que se parece ou representa ele mesmo e seus semelhantes.

A importância da representatividade não é só subjetiva, mas alcança a coletividade, pois adquire status de qualidade daqueles que não estão mais alijados dos direitos e oportunidades. Em termos de carreira, isso é importante para a pessoa negra, pois ao ver um semelhante seu em espaços de poder, em posições de importância, não apenas acontece um processo de reconhecimento, de pertencimento, como sonhos e objetivos de vida podem ser confeccionados. A representatividade ainda indica que a equidade está em vigor ou está sendo construída. É, portanto, simbólica, mas também concreta, materializada. Presentifica-se no corpo do professor universitário, que se torna uma figura de referência e possível agência para outros docentes e estudantes. Mas também no corpo da jornalista que aparece cotidianamente na mídia, na voz do político que ecoa os desejos de quem o elegeu.

A representatividade indica que o subalterno, como discutido nesta tese, tornou-se dissidente. Por isso ela é um aspecto importante. Como dito pelos participantes do estudo realizado por Dias (2017), “Nós queremos reitores negros, saca?”. Por isso a trajetória de Santos (2009) e dos demais professores que compartilharam as suas histórias no livro organizado por Praxedes e colegas (2009) são inspirações, são importantes.

Há um trecho da história de Akin muito semelhante à narrativa de Santos (2009). É importante frisar a sua importância como pessoa negra não somente para os discentes, mas também para os funcionários negros da instituição, que se reconheciam nele, sentiam-se representados por ele, embora, a princípio, tivessem que compreender o que significava isso:

Aconteceu uma coisa muito bacana uma vez, o “cara” da segurança veio comentar que os alunos falam muito bem das aulas de um professor, só que ele não sabia que ele estava falando de mim. Ele estava usando meu nome, ele usou meu nome e foi isso, ele não sabia que era eu. Falava comigo na entrada e saída, mas era como se eu fosse um funcionário do prédio, funcionário sem ser professor. Teve uma outra vez, assim, [...] [na] Administração, quando o curso fez a primeira semana acadêmica, eles pediram para os professores darem minicursos. E aí veio uma pessoa [...], professor, eu sei que o seu curso está cheio, mas eu posso assistir? Falei, olha, eu não estou sendo pago por esse curso então quem quiser entrar, entra. E aí começou a entrar um monte de gente na sala, começar a trazer cadeiras de outra sala, tem gente que ficou em pé, gente que se sentou no chão, então eu dei o curso todo feliz. Mas depois de um ano eu descobri que quando os alunos souberam que não tinha limite para o meu curso, eles saíram dos outros cursos e foram para o meu. Aí [...] veio uma professora falar que eu não deveria roubar os alunos de outros professores. Aí eu respondi que eu não estava roubando, eu não estou roubando alunos de ninguém. E se eu não estou sendo pago por esse curso, eu não vou cercar quem tem acesso ao meu conhecimento. E aí o professor que botaram para dar palestras no outro dia, e não me deixaram dar o [mini]curso no dia seguinte.

Akin tinha ofertado um minicurso sobre saberes populares, periferia e Psicologia. Uma temática pouco abordada em seu departamento e que acabou despertando o interesse dos estudantes e o ciúme dos colegas professores. Cabe aqui uma questão sobre o seu vínculo

profissional: ele leciona conteúdos de Psicologia nos cursos de Administração e Direito. Apesar da sua narrativa apresentar o *self* de um sujeito que reconhece o próprio saber e as próprias competências, Akin fala com frequência que se sente inadequado ao espaço, e afirma mais uma experiência de boicote:

[...] então, não me chamam para mais nada. Mas eu estou calejado do curso de Administração, me deixam totalmente de fora. Eu faço parte do colegiado de administração. E então eu tenho um reconhecimento, mas ao mesmo tempo os pares tentam me boicotar.

A narrativa mostra os esforços do sujeito para alcançar reconhecimento, ao mesmo tempo que soa como um desabafo do seu esgotamento pelo insucesso das tentativas. Haveria de ser, Akin, reconhecido como semelhante entre os seus pares? Ou não importará o seu desempenho, as suas competências? E quanto às suas contribuições e às tentativas de aproximação? Seria tudo em vão? Ele não se enquadra no que tem sido chamado, no seio acadêmico, de “síndrome do impostor”<sup>29</sup>, que é quando o sujeito, mesmo com uma carreira bem-sucedida e reconhecida, não se sente merecedor das conquistas, duvida do próprio conhecimento, não se sente bom e produtivo o suficiente – mesmo que os outros digam o contrário. Trata-se de uma autossabotagem, uma percepção que pode não corresponder à realidade, mas que tem o poder de provocar sofrimento. A síndrome do impostor tem sido ecoada com frequência no espaço acadêmico, ao se articular às vivências de/entre estudantes de mestrado e doutorado.

De fato, não é mesmo este o caso de Akin. Ele não dúvida de si mesmo, pelo contrário, se vangloria; e o boicote, como ele afirma, vem dos outros. Mas o que importa aqui é pensar que um contexto que não lida bem com a sua negritude o adoce. Sente-se um

---

<sup>29</sup> Conforme síntese apresentada por Mariana Azevedo Alves, Eduardo Cotrim Ferreira e Mariana Pereira Bonfim (2019), a síndrome do impostor foi caracterizada pioneiramente no estudo desenvolvido pelas psicólogas estadunidenses Pauline Clance e Suzanne Imes, na década de 1970. Ao examinar as experiências de mulheres que ocupavam espaços de sucesso profissional e acadêmico, as pesquisadoras perceberam que grande parte das informantes desqualificavam as próprias realizações, bem como as próprias habilidades. Não se sentiam dignas de receber elogios provenientes do desempenho profissional, tampouco merecedoras das funções e cargos que ocupavam, e, pelo contrário, temiam ser uma fraude que poderia ser descoberta a qualquer momento. A percepção distorcida dessas mulheres é de que estavam enganando aos outros com relação ao seu nível de inteligência e, assim, consideravam-se uma farsa intelectual, impostoras em seus feitos, “seja por acreditarem que seu sucesso deveu-se ao fato de encontrarem-se em um momento oportuno em determinada situação, seja pelo excesso de esforço de sua parte para alcançar a posição ocupada, em detrimento de sua própria competência e habilidade” (p. 280). Os sujeitos afetados pela síndrome apresentam ainda, entre outros aspectos, propensão a subjugar ou até mesmo esquecer os *feedbacks* positivos que tenham recebido, em detrimento do destaque dado aos retornos negativos; tendência à procrastinação, acompanhada da dificuldade em terminar as tarefas; perfeccionismo e compulsão ao trabalho como forma de evitar o possível fracasso.

intruso, mas não como uma nova síndrome. Ele quer fazer parte, quer conquistar o seu espaço. Akin veio para incomodar e construir o seu lugar.

[...] é uma sabotagem... e aconteceu uma coisa “engraçada”, né? Quando eu afastei, eu tive que ter uma, um professor substituto. E acabou por ser uma mulher loira. A minha tese de doutorado aborda Clínica da Atividade, e eu leciono Clínica da Atividade. Então, todos os professores sabem que eu mexo com Clínica da Atividade. Aí eu descobri pela substituta, que estavam convidando-a para coordenar um grupo para discutir Clínica da Atividade, que é uma coisa que todo mundo sabe que eu mexo, mas ninguém está me convidando. Não estou com ciúmes dela, mas, assim, isso me faz levantar suspeitas fortes de que eu estou sendo preterido. Preterido não, excluído de certos tipos de diálogos. Já que eu era a referência do local. E modéstia à parte, a minha tese de doutorado, eu considero uma boa tese sobre a Clínica da Atividade.

A narrativa de Akin performa um *self* de vitória, e é de alguém que lida com essas questões no contexto de trabalho. É mister que ele atribui a sabotagem e o boicote à sua negritude, que invade um espaço dominado pela hegemonia branca.

#### **7.1.4 Ser negro entre os brancos... Psicologia, carreira e subjetivação política**

No doutorado aconteceu uma coisa “engraçada”, inclusive, com uma pessoa que eu achava que era meu amigo, e que veio me “aconselhar” dizendo que eu tinha que parar com a mania de querer ser “crioulo intelectual”. E que eu tinha que procurar um trabalho de caixa de mercado ou de trocador de ônibus, que segundo ele seria mais adequado a pessoas do meu tipo. E ele estava tentando me “ajudar”. Era uma pessoa que eu achava que era meu amigo, desde a época da graduação. Não foi uma pessoa qualquer que me disse isso.

[...] teve uma coisa “engraçada”, quando eu passei no concurso. Eu passei com a média muito alta e todo mundo sabia. [...] Mas ninguém imaginava que esse tal do professor Akin fosse um crioulinho de 28 anos. E aí quando eu cheguei e fui atrás do pessoal, [...] as pessoas acharam que eu era aluno. E quando descobriam que eu não era aluno, me tratavam automaticamente como se eu fosse o auxiliar da faxina que tinha acabado de ser contratado. Eu fiquei muito, muito, muito, muito, muito mal... Sério... Eu entendi o que que estava acontecendo. E como eu sabia que aquelas pessoas iam ter que conviver comigo durante um bom tempo, eu deixava acontecer, porque eu sabia que elas iam descobrir que eu era na verdade um professor concursado, e que eu estava terminando doutorado [...]. Tem umas pessoas no *campus* que até hoje quando vão falar comigo, até hoje, me chamam de professor umas três vezes. Pessoas que tiveram essa atitude racista e ficaram incomodadas com isso. E eu já escutei no meu trabalho as pessoas dizendo que eu não sou negro. E aí eu pensei, como assim eu não sou negro? Eu sou negro olha para minha cor. E aí os meus colegas “não, Akin. Você não é negro. Você é inteligente, você é educado, você sabe das coisas... então você não é negro. Você é confiável”.

Os dois trechos anteriores são de momentos distintos da produção narrativa, mas ambos apontam para o racismo vivenciado pelos informantes. Chama a atenção o uso da expressão “uma coisa engraçada”, quando, na verdade, a denúncia feita é desconfortante.



Primeiro, enuncia-se que a universidade não é lugar de “pessoas de cor” – ao menos não nos lugares de decisão e destaque. Segundo, deslegitimam-se as identidades dessas pessoas, em uma tentativa que ainda tem o poder de minar qualquer possibilidade de reconhecimento e de afirmação. Ser um negro entre os brancos é enfrentar esses processos de inferiorização e embranquecimento diariamente. Considerando que o próprio processo de afirmação também é uma luta, um embate do sujeito consigo mesmo e com a sociedade da qual faz parte.

A partir desses trechos é possível, ainda, considerar a análise feita por Neusa Santos Souza (1983) de que o negro que consegue romper parte das barreiras sociais e ascende nessa estrutura, conforme o contexto de Akin permite exemplificar, torna-se “a exceção”. Mas não “exceção” apenas no sentido quantitativo do termo. Resgata-se aqui a noção de *token* utilizada anteriormente: ele teve a audácia de penetrar um espaço onde a sua presença não era esperada. Isso provocou incômodos, como posto em sua narrativa, mas aos poucos ele foi sendo autorizado a ficar (e talvez com o desejo de que permanecesse como o único).

Contudo, uma contrapartida estava sendo cobrada dele: Akin devia demonstrar-se condizente “[...] com os interesses, os valores e os modelos de organização da personalidade do ‘branco’” (Souza, 1983, p. 23). Como exceção, esperavam que ele, como aborda a autora, confirmasse a regra,

[...] já que seu êxito não trazia como consequência uma reavaliação das condições de possibilidade do negro enquanto grupo, nem uma mudança de sua posição na ordem social vigente. Como exceção, perdia a cor: “deixa de ser ‘preto’ ou ‘mulato’ para muitos efeitos sociais, sendo encarado como ‘uma figura importante’, ou ‘um grande homem’... Vê-se, assim, compelido a desfigurar-se material e moralmente. Tem de submeter-se, previamente, ao ‘figurino do branco’. E, se isso não bastasse, precisa conformar-se’ aos papéis sociais ambíguos do ‘cavalheiro por exceção’, em todas as circunstâncias sujeito a dar provas ultraconvincentes de sua capacidade de ser, de pensar e de agir como equivalente moral do ‘branco’. (Souza, 1983, p. 23).

Apesar disso, não era essa a intenção de Akin. Ele queria desfrutar das prerrogativas da posição social conquistada de modo digno, ocupando-a com os mesmos direitos e requisitos dos outros. Como colocado por esta narrativa desde o seu começo, a Psicologia foi a armadura escolhida por ele. Desenvolver sua carreira, construir e adquirir conhecimento foram suas armas. Quando uma perspectiva não bastava, não lhe era suficiente, ele ia apostando e descobrindo outras, traçando outros caminhos, e assim foi construindo e vivendo a sua carreira e a sua identidade profissional.

A minha Psicologia sempre foi a serviço de populações minoritárias. Eu já pesquisei o trabalho de pessoas com transtornos mentais graves, [...] e agora estou trabalhando com as populações faveladas com esse recorte racial e pretendo continuar

trabalhando com esse recorte racial relacionada às questões de Periferia. Porque a coisa está tão brava, porque eu tenho que olhar para os meus, sabe?

Olhar para os seus, expressão utilizada por Akin para falar dos seus agenciamentos, de suas ações em prol de outras pessoas negras, de sujeitos periféricos, sujeitos semelhantes a ele mesmo. Do seu desejo de não ser o *token*. Expressão que também versa acerca do seu modo de, academicamente, lutar contra o racismo e outras experiências de opressão. Mas a ideia de Akin não é a de apenas enegrecer esse contexto, ele quer democratizar a universidade.

Eu dou aula de Psicologia [nomes das disciplinas e cursos retirados] e algumas optativas. As optativas são sempre cheias. Eu trabalho com temas mais como gênero, identidade de gênero, sexualidade, loucura, raça, [...] para tirar o senso comum e traduzir um pouco de ciência na parada. É a matéria mais... Teoricamente mais leve, mas pedagogicamente a mais difícil. Eu sou um psicólogo que faz Psicologia a serviço de quem precisa. Dito isso eu vou usando as ferramentas que vão me parecendo úteis. As ferramentas que eu tenho utilizado no momento são a Clínica da Atividade e Esquizoanálise, que me aproxima de uma Psicologia mais social.

Akin nos conta então como o seu caminho, mas também o seu fazer na Psicologia, é político. Ele não tem objetivo de se institucionalizar em programas específicos de Psicologia. Diz estar satisfeito com o espaço que ocupa, afirma poder trabalhar com o que quer, de forma autônoma. Aponta poder fazer os seus agenciamentos, compreende que a sua carreira está consolidada e, de objetivos para o momento, resta, por ora, concluir o pós-doutorado. Contudo, ainda quer trabalhar muito, considerando ainda ser cedo para pensar em parar ou aposentar.

## 7.2 A narrativa feminina

### 7.2.1. *A menina que tentou adequar-se, mas por fim subverteu!*

Niara<sup>30</sup> também não é um nome escolhido em vão. Nas linhas a seguir, é apresentada uma narrativa que expressa a história de uma jovem que sonhou um belo futuro para si na ciência. Sonhou grande, pois mensurava as suas próprias habilidades, e tem caminhado em direção aos seus objetivos. Mas esse percurso não é tão fácil.

Mais uma vez, a interferência do termo de consentimento: “Aqui está pedindo para falar da carreira desde quando eu entrei na Psicologia? Para eu falar mais da graduação?”

---

<sup>30</sup> Nome de origem Suaíli, no Quênia, e que significa aquela que tem grandes propósitos.

(sic.). Apesar da sua determinação no momento, Niara não passou por um processo de Orientação Profissional ou de planejamento de carreira. Contudo, informa os incentivos de um professor, que não eram direcionados especificadamente a ela, mas aos estudantes do colégio. Isso retira a importância dessa figura no cultivo dos sonhos dos jovens.

Eu sei que eu entrei no Ensino Médio já querendo esse curso. Eu não consigo discriminar quais eram as motivações exatamente, mas eu entrei no ensino médio já sabendo que eu queria fazer Psicologia. Eu não sabia em qual universidade, mas eu tinha um professor de Matemática, eu estudei em Escola Técnica, que era uma escola muito boa, apesar de ser uma escola pública. E esse professor era um guru de profissões, a gente falava para ele assim, quero cursar tal curso, e ele falava com a gente a universidade mais indicada. Ok, eu falei Psicologia, e ele me fez uma indicação, indicou a [identificação da instituição retirada, IES federal]. Eu nem sabia onde era, eu morava em [informação da cidade retirada], mas aí eu fui atrás disso, fui ver onde era, fui ver como era o vestibular, ainda era na época do vestibular, sem ter a mínima noção de cidade ainda, mas eu quis fazer isso. É... Aí eu prestei vestibular na [identificação da instituição retirada, IES federal], mas não passei na primeira etapa. Além de fazer o vestibular na [identificação da instituição retirada], eu tinha feito o ENEM<sup>31</sup>. E eu tinha tentado pelo ProUni não lembro se era para [identificação da instituição retirada] ou outra [...], mas tinha que participar e ganhar pela pontuação. E aí na pontuação de Psicologia para você ir para alguma universidade particular considerada boa aqui em [localidade retirada], tipo a PUC, era um custo muito alto. Eu lembro que quando eu consegui fazer a inscrição, era de acordo com a demanda. E quando tem muitos alunos interessados vai mudando. Aí eu não consegui para PUC. Eu tinha passado na [identificação da instituição retirada, IES particular], [...]. Como eu não passei na [identificação da instituição retirada, IES federal] de primeira, fui para essa faculdade. Entendeu?

Esse trecho da narrativa de Niara exprime uma trajetória comum dos jovens negros e dos jovens pobres brasileiros. Estudam em escolas públicas até a conclusão do Ensino Médio, mas ao almejam a continuação dos estudos, têm dificuldades de se inserir nas instituições públicas, que enfim são tomadas pelas elites. Assim, Niara não conseguiu aprovação na instituição que desejava na sua primeira experiência com o processo seletivo. Pois bem, o vestibular é isso: uma seleção na qual, sob determinados critérios, elegem-se aqueles que estão aptos, que possuem mais conhecimentos e habilidades para ocupar esse espaço, ou melhor, aqueles que possuem os conhecimentos e as habilidades legitimadas e reconhecidas, esperadas por aqueles que serão seus formadores. E o que acontece com aqueles que ficam de fora? Niara, a princípio, tentou investir na oportunidade que lhe apareceu. Contudo...

Eu acho que eu fui três dias para a aula. E eu falei: não vou mais. Fiz matrícula e tal, e comecei. Eu fui por três dias, e falei, eu não vou continuar porque o nível de discussão, por eu ter tido a oportunidade de poder estudar em uma escola que apesar de ser pública era muito boa em si, eu lembro, tipo, de uma coisa que me foi muito

---

<sup>31</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

marcante, as pessoas não sabiam a diferença entre mitose e meiose. E eu tinha acabado de prestar vestibular, e tinha pensado: gente, como é que essas pessoas não sabem isso? Hoje em dia eu sei sobre as diferenças de oportunidade de vida, mas naquela época, assim, eu disse não, esse lugar não é para mim. Eu estou muito além do que é o desempenho dos alunos, pelo menos dos que falavam na aula.

Niara foi a primeira pessoa da família a se matricular no Ensino Superior. Por isso, comunicar à família que ela não levaria, naquele momento, aquele projeto adiante foi um pouco conflitante. Não obstante, uma notícia inesperada resolveria a situação ainda naquele semestre:

Aí quando eu comuniquei a minha família que eu não ia mais fazer, assim, todo mundo falou assim: Como assim você não vai fazer? Como assim você não vai mais estudar? Eu falei assim, eu não vou, eu mereço mais do que isso. Aí eu cancelei a matrícula, e eu comecei a dar aula de espanhol. Eu tinha feito espanhol em uma escola pública também, tem um curso para quem tinha desempenho bom na escola. Então eu tinha uma boa experiência de espanhol. E comecei a dar aula na [identificação retirada, escola de idiomas] de espanhol. Nesse meio tempo teve outra chamada, e eu fui chamada para a [identificação da instituição retirada, IES federal].

Niara conseguiu. E ela verbaliza: “Aí eu pedi a conta, eu acho que esses foram os dias mais felizes da minha vida” (sic). Mas agora um novo desafio, uma nova jornada começa. Não obstante, ainda na falta de planejamento, o acaso parecia estar a seu favor:

Aí eu vou para essa [identificação da instituição retirada, IES federal], assim sem ter muita noção, eu não tinha dinheiro para me manter na [identificação da instituição retirada, IES federal], mas eu tinha introjetado essa ideia, eu não tinha pensado essas questões de antemão, eu fui pensar na hora, de pensar sobre moradia, alimentação. Aí eu descobri que tinha bolsa moradia bolsa alimentação. Aí eu falei, tem isso, eu vou conseguir pelo critério financeiro... em tese, pelo menos pensando sobre o modo como estava escrito, aí eu fui fazer matrícula, aí eu consegui a bolsa moradia e a bolsa alimentação.

A partir da fala de Niara, mais uma vez é possível apreender a importância das políticas de permanência, para além da reserva de vagas e das demais ações de acesso ao Ensino Superior. Além de possibilitar a entrada desses jovens nas universidades, é preciso cuidar para que vençam os desafios da graduação. É preciso cuidar para que se formem, para que estudem em condições dignas de saúde, alimentação, moradia, lazer, convívio social e outros aspectos relacionados ao bem-estar e à qualidade de vida. Chegar ao Ensino Superior é uma conquista, como foi com Niara. Mas essa conquista é vista como exceção, por ter sido alcançada por mérito próprio e pela sorte de Niara ao ter sido contemplada na segunda chamada. Permitir a entrada de um jovem negro nesse cenário branco não pode ser visto como um favor ou uma beneficência. Tampouco deve ser visto como algo que não necessite de

acompanhamento e assistência. O recado, no entanto, soa como se a sociedade dissesse para esses sujeitos e sujeitas que, já que ousaram ocupar esse espaço, que lidem com as consequências. Todavia, como se defende nesta tese, é insuficiente contar com as audácias das histórias particulares quando se almeja a democratização das oportunidades e da qualidade de vida.

De fato, é um perigo romantizar as trajetórias heroicas daqueles que venceram e que conseguiram sobreviver à graduação/pós-graduação. Esses sujeitos e sujeitas não querem apenas *sobreviver* à universidade, e aqui vale dar destaque ao significado que o prefixo “*sobre-*” dá a essa palavra. Como um verbo transitivo, *sobreviver* significa resistir, permanecer vivo depois de algo. Sobreviver então é luta, e lutar pode ser um fardo. Essas pessoas querem o que já deveriam ter por direito: viver (sem o *sobre-*) a universidade, assim como o podem muitos outros. E que isso seja uma ação concreta, uma experiência comum, não a exceção ou o “milagre” – como registrado por Pierre Félix Bourdieu (2007), ao examinar a relação entre o sistema de ensino superior e a estrutura de classes sociais. Conforme afirmação de David Swartz (1981), Bourdieu foi um dos primeiros pensadores a analisar criticamente a democratização da Educação, em uma época em que as teorias sobre a sociedade especializada e a meritocracia dominavam o debate acadêmico, colocando que a ascensão social de alguns indivíduos em razão da oportunidade de escolarização não significa que tenha havido qualquer modificação ou que a estrutura de relações de classe tenha se tornado permeável.

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os “milagrosos” levados a viver como “milagroso” um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar. (Bourdieu, 2007, p. 312).

A realidade mostra que essas/es jovens precisam de orientação, precisam de espaços de apoio, de representação e de representatividade. Aos poucos, as instituições têm se adequando e escutando as demandas desse jovem “novo”. Novo, pois é diferente daquele que usualmente sempre a habitou. Mas a diferença é plural, então é preciso aprender a acolher e a fazer a gestão das diversidades.

Assim, voltando à narrativa de Niara, temos a denúncia feita pela informante:

Para muitos colegas e outras pessoas, a universidade é assim um momento de libertação, mas para mim foi o oposto totalmente o oposto. Eu era uma pessoa [...] pobre, eu tinha um pouquinho de dinheiro. Esse pouquinho de dinheiro era para eu passear, para eu ir ao cinema, lazer, sair com as minhas amigas. E como eu era estudante, eu podia fazer muita coisa de graça [localidade retirada, capital onde a universidade que Niara entrou é localizada], que em [localidade retirada, cidade natal de Niara] não tinha. Então para mim foi muito uma prisão, de certo modo, porque o pouco dinheiro que eu tinha, eu tinha que gastar com xerox, e foi uma coisa que me marcou muito na primeira semana de aula, eu gastei o dinheiro que eu tinha para a semana de xerox. Eu sabia que eu não ia passar fome, porque eu tinha almoço e janta na universidade, mas eu não tinha mais nenhum dinheiro. E eu não podia incomodar meus pais, porque eu sabia que eles não tinham dinheiro para me dar, e que para eles seria um sofrimento, eu não queria gerar sofrimento, porque eles não tinham condições financeiras. Então era isso, eu não tinha dinheiro para sair.

É interessante destacar que a menção às fotocópias (também colocada na narrativa de Akin) ilustra parte dos recursos que jovens como Niara precisam dispor para estudar. O ensino pode ser gratuito, mas não necessariamente o material didático e outros insumos. Ademais, tradicionalmente, as Instituições de Ensino Superior públicas estavam acostumadas com jovens para os quais a falta desses recursos não era uma questão. Estavam acomodadas aos jovens que já chegam com conhecimento sofisticado, com alto capital econômico, intelectual e cultural, retomando os conceitos de Bourdieu (1999; Swartz, 1981).

O sistema de educação superior, segundo Bourdieu, cumpre as funções de transmitir privilégios, distribuir status e instilar respeito pela ordem social vigente. Embora dotada da função tradicional de transmitir a cultura em geral de geração a geração, as instituições educacionais, na realidade, desempenham uma função social mais profunda, mais obscura: contribuem para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de status entre as classes. A fim de exemplificar esta afirmação, Bourdieu afirma que as democracias ocidentais contemporâneas baseiam-se em formas simbólicas, indiretas de coerção, recorrendo menos à violência física, direta para manter o controle social. A crença generalizada na igualdade, por exemplo, torna difícil aos grupos dominantes outorgar status abertamente; assim sendo, é necessário encontrar novos e mais discretos meios de controle e de herança social. Segundo Bourdieu, os grupos dominantes delegaram a tarefa de outorgar e distribuir status de elite a um sistema em expansão e aparentemente meritocrático de ensino superior. Os interesses da classe alta podem, assim, ser preservados sem violar os princípios da ideologia democrática, obscurecendo e legitimando, desse modo, “a reprodução das hierarquias sociais, transformando-as em hierarquias acadêmicas”. (Swartz, 1981, p. 37).

Tais estabelecimentos, então, cometem uma violência material e simbólica contra esses jovens, e acabam oferecendo pouco para romper com o ciclo de reprodução das desigualdades sociais. Não basta abrir os portões e dar aulas. Daí a importância da criação ou da ampliação das políticas de permanência. É mister ainda considerar que tais ações são também uma medida que pode retroalimentar positivamente os investimentos feitos nas universidades, pois incidem de forma preventiva à evasão desses estudantes.

Esta pesquisa toca o campo da Psicologia, que como ciência-profissão tem se colocado sensível ao enfrentamento das desigualdades e das opressões. A princípio, então, alguém poderia pensar que essas coisas estariam bem resolvidas nas instituições de formação em Psicologia. Contudo, o enredo observado tem contado uma história não muito díspar das outras faculdades. Niara então coloca que

na [identificação da instituição retirada, IES federal] o curso de Psicologia é elitista, dos 60 alunos, 50 tinham um carro. Era carro bom, carro novo carro de gente que tem grana. Tinha gente da minha sala que [...] em fim de semana prolongado ia para os Estados Unidos. Então, assim, essa é a realidade que foi exposta pela primeira vez na minha vida, porque eu nunca tinha interagido com pessoas com tanto dinheiro. E era uma sala assim, tinha eu... [tempo], quatro alunos negros na sala. Três de nós entraram por cota racial, um não entrou por cota, [...] o pai dele é um médico e a mãe dele é engenheira, então era uma pessoa que tinha uma condição, ele não entraria por cota econômica. E a sala era assim, cinco alunas de escolas públicas. E nós três de cota racial, nós três éramos os alunos pobres na sala. E o resto eram pessoas que tinham dinheiro. Comparando com a nossa realidade, eles tinham dinheiro para ir ao bar, ir às festas. E eu não tinha. As pessoas falavam, nossa, a *Niara* é chata, ela nunca sai. Assim, eu não tinha dinheiro para sair. Às vezes eu falava, só que é muito chato se você ficar falando o tempo inteiro, olha não tenho dinheiro, especialmente para coisas que você ver que as pessoas têm muito dinheiro. Elas ficam pensando aqui é uma desculpa para você sair, porque elas pensam que todo mundo tem dinheiro, a gente tem um viés de achar que as pessoas ao nosso redor têm a realidade parecida com a nossa. Eu morava no alojamento, as condições não eram perfeitas. Eu morava com mais oito pessoas, era uma casinha pequena, com uma mesa, três quartinhos, em um era beliche, [...] e um banheiro. A rotina era essa, era um curso integral, que você tem que ficar na aula. Não dava para ir em casa almoçar, porque tinha que voltar para aula à tarde.

A questão não é sobre ter ou não dinheiro para ter um carro, viajar e se divertir. Como é possível vislumbrar, com a história de Niara, essas diferenças econômicas e culturais foram convertidas em dificuldades ou disparidades acadêmicas durante o seu percurso na graduação, logo nos primeiros dias de aula.

### ***7.2.2 Racismo institucional: a universidade como território colonizado e outros aspectos do mundo branco dos orientadores...***

Niara narra então a sua chegada ao curso de Psicologia da sonhada instituição federal:

no meu primeiro dia de aula, lembrando que eu entrei cerca de um mês depois, era uma aula de bases neurais, e a aula era traduzir artigos científicos sobre modelos experimentais animais de ansiedade e depressão, e eu tinha tido oportunidade de ter estudado inglês por dois anos, durante o ensino médio, mas foi na escola mais barata que eu encontrei, eu acho que pagava R\$50 por mês, que era o que dava para os meus pais pagarem, eu tinha bastante dificuldade com o inglês. Eu odiava estudar inglês, eu sabia o suficiente para passar no vestibular. então assim eu não conseguiria traduzir aqueles artigos, porque tinha palavras, por exemplo ansiedade,

que era uma palavra que eu nunca tinha ouvido na vida, entre outras. E eu quase chorei nesse dia. A aula era traduzir artigos assim, nossa, aí eu comecei a perceber o ambiente que eu estava entrando, que era um ambiente que não foi feito para negras, é que os professores também não estavam, não tinha uma mínima sensibilidade para entender a realidade de outros alunos, e conseguir ter critérios diferentes. Então essa professora a gente reclamou no fim de semestre, pedimos para ela traduzir os textos, e ela disse que era para a gente se virar, que era nossa obrigação saber. Eu já fiquei com a nota mais baixa em disciplinas porque eu tinha que assistir um filme, e eu não tinha computador, eu não tinha DVD, eu não tinha como assistir esse filme, e ninguém na escola tinha se oferecido, ia ficar muito sem graça de ficar pedindo, olha para assistir esse filme com você. Aí eu fui falar com a professora que eu não tinha como assistir esse filme, e para assistir eu tenho que voltar para a minha cidade para fazer isso, e eu teria que gastar o dinheiro que eu não tinha para poder assistir ao filme para fazer atividade. E a professora falou, paciência, e que eu ia ficar com zero. Entre outras experiências do tipo. Então assim muito difícil entre os professores de Psicologia eles não tinham sensibilidade com aluno [...] que entrou, que tem uma realidade que é totalmente díspar da realidade que eles tinham ali.

Bourdieu (2007; Swartz, 1981), ao analisar o sistema de ensino superior tradicional francês, coloca que ele se caracterizava, na época, pela grande harmonia entre professores e estudantes, porque os dois possuíam e compartilhavam níveis equivalentes de capital cultural e representavam os mesmos grupos sociais. É com a chegada do estudante com condições socioeconômicas e capital intelectual e cultural diferentes – fruto do processo de democratização daquele sistema de ensino – que se começa a desestabilizar essa relação. Embora Niara estivesse falando aqui de um desencontro com os seus professores de graduação, como será exposto mais adiante, a cena se repete no contexto da pós-graduação, e já no processo seletivo.

Para além da questão financeira e dos recursos materiais, o objeto do dilema que, por ora, merece destaque é a cobrança feita pela professora: ler em inglês, traduzir artigos, conteúdo científico em língua estrangeira – e chama a atenção que seja logo no primeiro período. Certo que Niara, ao ser aprovada, mesmo que em segunda chamada, no exame de seleção da universidade, o vestibular, sinalizou para a instituição que já detinha certo capital intelectual, inclusive a respeito do inglês. Contudo, não se trata de uma prova de proficiência, e mesmo que o fosse. A exigência feita nos mostra que a universidade espera, sim, receber estudantes prontos, com bagagem cultural e saberes avançados. A universidade tem recebido aqueles que falam a mesma língua que ela. E no caso da Psicologia, mostra como seu ensino reproduz o seu viés colonizado. Obviamente, não se trata de um problema exclusivo da Psicologia. Não obstante, o episódio narrado permite refletir que o conteúdo e o estilo curricular dos cursos de graduação e pós-graduação oferecem vantagens aos que possuem o capital linguístico educacionalmente valorizado, das palavras rebuscadas e burguesas do idioma dos colonizadores. E sem preocupação alguma quanto ao nivelamento ou a práticas de



compensação, mesmo que paliativas. Quem domina a linguagem detém o poder. Parece que, no contexto em questão, essa relação não é diferente.

Desse modo, o vestibular (para a graduação) e, igualmente, o barema de avaliação dos processos de seleção de mestrados e doutorados continuam brancos e colonizados, exigindo desses sujeitos e sujeitas experiências e saberes distantes dos seus. Como seria se alguém quisesse trabalhar com literatura africana em sua pesquisa? Um tremendo desafio, no mínimo, para entrar (encontrar um programa com linha de pesquisa sensível ao tema, com um provável orientador com interesse e disposição; passar pelas etapas da seleção) e permanecer.

Então, no caso da passagem da graduação para a pós-graduação, mais elementos vão se somando a essa bagagem: o diploma e as experiências colocadas no currículo *Lattes* (que, por sua vez, requerem certificados à parte). Capital cultural e intelectual de fato se tornam uma moeda acadêmica. Quanto mais registros no *Lattes* o sujeito tem, mais interessante fica para esse mercado. Interessante pontuar que as experiências com maior valor atribuído nos esquemas de avaliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* (iniciação científica e publicação de artigo), no geral, dependem exatamente de domínio sobre a linguagem dominante e/ou disponibilidade que não condiz com a realidade dos estudantes negros e do estudante trabalhador. A seleção da pós-graduação repete e reinicia, assim, um processo de exclusão. Melhorar o currículo pode ser bem complexo, considerando que parte dessas atividades são exclusivas do processo de graduação. Antes de prosseguir, cabe ainda outra questão: até quando os estudantes deverão chegar “prontos” nesse lugar que seria responsável por os preparar?

A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (Bourdieu, 1999, p. 78).

Retomando a narrativa, Niara toca no aspecto da representatividade negra e dos impactos disso na sua percepção e construção como mulher negra. É importante pontuar que os trechos a seguir iniciam o seu relato sobre a construção do que ela nomeou como “consciência racial”:

[na graduação] eu não tive uma experiência de discriminação racial específica. Mas pode ser porque a gente vive em uma sociedade que a gente aprende que as

diferenças são de classe. Aí a gente tem dificuldade de reconhecer o que é racial. Então muitas dessas experiências que eu relacionava com a questão de ser pobre... eu não consigo lembrar algo que me configurasse como uma, como um episódio de racismo. Mas isso não significa que não tenha ocorrido.

Em outro momento:

Eu tive uma professora no primeiro ano que era negra, mas, infelizmente, não era, eu não me sentia representada por ela [...]. Era uma professora, como eu posso dizer, o discurso dela, o que você espera da universidade em termos de aprendizado, tem que se portar de certa maneira, ela era uma professora que tinha muita dificuldade de articular o raciocínio, de finalizar os raciocínios. Tinha o professor de Psicologia Educacional, que também era negro, mas esse professor não me marcou, eu não sei dizer o porquê... mas quando eu estava no quarto ano eu tive aula com uma que era pós-graduanda na época, e hoje é professora numa universidade federal, e nesse momento eu falei: uau! Eu tenho uma professora negra. Foi nesse momento que eu me senti representada, eu não consigo verbalizar o porquê exatamente. Ela é uma pessoa que estudava violência estudava mulheres encarceradas. Foi um momento em que eu falei assim: tem esperança para mim, e eu querendo ser uma professora também de universidade pública e de colegas, quem são esses, essas três pessoas que eram negras na minha turma. E eram as pessoas que eu convivi a mais, mas assim, era curioso, esse menino que tinha condição financeira melhor, ele falou uma coisa assim para gente, a gente precisa se unir, eu estou vendo que a gente é minoria aqui, que a gente está sendo meio sendo deixada de lado. Nessa época eu não tinha consciência racial que eu tenho hoje, eu lembro disso, mas assim, a gente acabou não articulando isso, e depois de um tempo ele também migrou muito para o discurso de meritocracia e a gente acabou assim, interagindo menos, porque era uma coisa que eu não concordava, Apesar de eu ter crescido concordando muito com isso...

Mas Niara e a sua realidade foram se modificando. A inspiração em uma docente mulher, com discurso e engajamento político foi importante para que ela compreendesse que também poderia ocupar aquele espaço e que a Psicologia poderia ser a sua ferramenta contra as opressões sociais. Isso não apenas reverberou em sua identidade profissional, mas também na sua constituição como pessoa.

### ***7.2.3 Tornar-se mulher, tornar-se pessoa negra: da descoberta da meritocracia ao ativismo acadêmico***

Acho que o momento que eu parei de acreditar em meritocracia, foi quando eu prestei o vestibular e não passei. Porque em tese, todas as coisas que eu fiz, eu ia muito bem. [...] mas desse momento de eu não passar no vestibular, eu falei assim porque eu não passei no vestibular? Eu estudo desde criança, eu sempre fui a melhor aluna da sala, por que eu não passei no vestibular? Aí foi um momento que deu o baque de assim, a vida não é assim, você pode lutar e não conseguir, porque tem muitos fatores interagindo. Que não tem garantia nenhuma, na verdade.

É interessante ressaltar que Niara faz uma análise crítica da sua trajetória, mas pondera que essa percepção foi sendo construída ao longo do seu percurso na Psicologia, conforme ia desenvolvendo novas ferramentas para ler e compreender o mundo e as relações na qual estava imersa e, igualmente, conforme foi se incomodando com algumas limitações da formação e da ausência de alguns debates na cena acadêmica. Assim, ela nos conta como saiu de uma posição de subalternidade, mas também de alienação quanto a algumas experiências de opressão, rumo a um processo de empoderamento<sup>32</sup> e de novos posicionamentos.

[...] e eu também era muito essa coisa de “pele negra, máscaras brancas”, sabe... Então, fazer chapinha no cabelo, fazer relaxamento. Questões sociais como a de gênero, assim de pintar as unhas, de me vestir de uma maneira a qual muitas vezes eu não estava tão confortável. Mas eu tinha uma pressão externa muito grande, eu acabava cedendo. Apesar de eu até achar que eu era menos insistente com essa questão de gênero. Mas ainda eu assim, me padronizava. Essa maneira que a gente aprende que o negro tem que ser articulado, se ele quer adentrar os espaços ele tem que embranquecer. Então esses meus colegas eram muito apegados a isso, e eu também. Não tinha coletivo negro, hoje eu vejo que as coisas que têm, e eu fico muito feliz, eu fico pensando como seria o impacto se eu tivesse tido um professor politizado, se tivesse um coletivo que escutasse as minhas queixas e me validasse. Qualquer momento que eu achasse que eu estava sofrendo alguma coisa, eu tinha que atribuir a questão [...] socioeconômica, porque ninguém iria validar o meu discurso. Eu vinha de uma família interracial, uma família que não é politizada até hoje. Eles falam que meu cabelo está feio, está horrível, está sujo, está armado. Eu fiz transição capilar, isso na percepção deles é ruim. [...]. Então, essas mudanças que eu fui tendo, foram muito de ver pessoas que colocaram essa outra realidade para mim, que eu posso ser eu mesma.

Do trecho supracitado, vale apontar que Niara se apresenta como mulher lésbica, e que atribui o que ela indicou como “baixa consciência racial” também ao fato de ter de se preocupar, ao longo do seu projeto de constituição como sujeita de sua história, com as

---

<sup>32</sup>Douglas Perkins e Marc Zimmerman, em síntese elaborada por Joice Berth (2019), colocam que “as definições de empoderamento abundam” (p. 24), mas convidam a considerar que o conceito é “mais do que o construto psicológico tradicional com o qual às vezes é comparado ou confundido (por exemplo, autoestima, autoeficácia, competência, autocontrole)” (p. 25). Trata-se, não obstante, entre muitas perspectivas, de “[...] uma construção que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de suporte e comportamento proativo no âmbito das políticas e mudanças sociais” (p. 24). Barbara Bryant Salomon, também citada por Berth (2019), explica que o empoderamento refere-se também “[...]a princípios, como a capacidade de indivíduos e grupos agirem para garantir seu próprio bem-estar ou seu direito de participar da tomada de decisões que lhes dizem respeito, que orientaram pesquisa e intervenção social entre populações pobres e marginalizadas” (p. 27). Berth pontua ainda que a Teoria da Conscientização de Paulo Freire inspirou uma concepção de empoderamento como uma capacidade de libertação dos próprios sujeitos, resultante de um “processo esse que se inicia com a consciência crítica da realidade aliada a uma prática transformadora” (p. 28). Por fim, na intenção de não estender muito essa discussão, empoderamento, conforme leitura feita por Berth (2019) da intelectual indiana Srilatha Batliwala, refere-se “a uma gama de atividades, da assertividade individual até a resistência, o protesto e a mobilização coletiva que questionam as bases das relações de poder” (p. 19). Nessa perspectiva, o empoderamento, no caso de sujeitos e grupos cujo acesso aos recursos e ao poder é influenciado por sua classe, gênero e raça, “começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes” (Batliwala apud Berth, 2019, p. 19).

questões da ordem da sexualidade. Na articulação dessas duas identidades, no cruzamento das duas experiências de opressão, em determinado momento da vida de Niara, estar fora da heteronormatividade ocupou lugar central quanto aos seus engajamentos subjetivos. Aqui se coloca então a hipótese de que, durante a sua juventude, as preocupações da ordem da sexualidade – descobrir-se uma pessoa LGBT, afirmar ou não está identidade, vivenciar ou não os seus afetos e desejos, tratar ou não a sexualidade como um segredo – tem um peso maior para os processos de subjetivação do que se tornar uma pessoa negra. Cogita-se, desse modo, que no caso de Niara, se ela não fosse homossexual, talvez as questões da negritude e das experiências de racismo poderiam ter sido percebidas de outro modo. É importante frisar que, aqui, não se advoga que uma experiência de opressão se sobressaia à outra. Entende-se que isso não seria regra e, pelo contrário, pode dizer respeito a vivências singulares de cada sujeito que, além de pessoa negra, é parte da população LGBT. Tornar-se sujeito negro, tornar-se sujeito fora da heteronormatividade é um desafio complexo para aqueles que se constroem nos entremeios de uma tessitura social machista, racista e orientada por outras ideologias excludentes e discriminatórias. Sexualidade, gênero, raça, pobreza e diversas outras categorias e aspectos analíticos podem coexistir em intersecção.

Eu gostava muito de Psicanálise no começo do curso. Só que como eu gostava muito de pesquisa, e como eu tinha pensado, é... aprendido uma pesquisa super ocidentalizada e quantitativa, eu tinha muita dificuldade de ver, de planejar um experimento em psicanálise. [...] durante a minha graduação toda, isso é uma coisa bem curiosa, eu tinha, eu cresci como identidade lésbica, e desde o primeiro ano da graduação eu perguntava para os professores e os LGBTs? E os LGBTs? E os LGBTs? e os professores, não tinha disciplinas, os professores não sabiam responder essas minhas perguntas. Mas eu não tinha pergunta sobre raça. eu não tinha a mínima consciência racial. Eu sabia que eu era Negra, eu pleiteei cota Negra, mas eu não tinha me tornado Negra. Então era isso. Eu tinha muito essa questão do gênero.

Depois de se tornar adulta, as preocupações sobre a sexualidade se amenizaram. Niara tinha desenvolvido as competências e as ferramentas para lidar com ela. Mas, justamente nesse processo de desenvolvimento – crescer, tornar-se adulta e ter de lidar com as responsabilidades desse novo universo, ou seja, enfrentar os desafios do mercado de trabalho – é que, então, a questão de ser uma mulher negra ganhou outros contornos. Conforme já abordado nesta tese, é no espaço da Educação e do Trabalho que o sujeito negro (re)descobre os impactos e os prejuízos da diferenciação racial da sociedade. E no caso de Niara, isso se tornou um problema a ser considerado na transição para a pós-graduação.

Mas aí no começo do fim da graduação, [...] eu comecei pensar nessa possibilidade de pesquisa para LGBT e para questão racial. Não consigo descrever o porquê de a

questão racial surgir nesse momento. E aí eu fui pesquisar na internet onde eu tinha pesquisa que juntavam esses dois mundinhos aí, que eram mundos que não estavam juntos até o momento no meu conhecimento. Aí eu descobri um professor na [nome da instituição retirado, IES federal onde Niara se graduou], [...] um professor [...] que tinha feito uma pesquisa juntando “isso” com a questão racial, o preconceito racial. Então eu fui falar com ele, e ele se mostrou interessado. E eu prestei um mestrado, e eu passei, e eu comecei a fazer pesquisa de fato sobre o preconceito racial... [...] Durante o mestrado, não que eu deixei de lado a questão da identidade, da orientação sexual, mas lendo coisas sobre a questão racial, eu acabei me vendo ali, eu estava descobrindo coisas que eu nunca tinha parado para pensar. E que nunca ninguém tinha me ensinado. De como as palavras têm um poder de, como a gente ler um livro sobre conquistadores, influencia em qual a gente tá vendo. (sic). As populações, como a gente lida com os grupos que a gente pertence, que a gente se diz pertencer. Então acho que nessa época, eu comecei então a, não ter construído exatamente. Mas eu percebi que aquilo que eu estava estudando e estava me afetando diretamente, e que não podia mais fazer uma discussão alheia. Sobre a questão LGBT de uma maneira geral, eu era muito mais politizada, eu era muito instrumentalizada para rebater para comer bater comentários homofóbicos, total. mas com relação a comentários racistas, eu já tinha vivenciado na minha vida, eu não tinha essa instrumentalização, eu nunca tinha por mim mesma ido para essa discussão...

A princípio, Niara tentou articular o exame dessas duas dimensões. Mas, conforme foi avançando em sua produção, o debate sobre as questões raciais foram ganhando destaque, até conquistar o eixo de seus interesses científicos.

E aí parece que uma coisa vai levando a outra, porque eu comecei a estudar um pouco de questão racial e a me ver nisso. E foi muito sofrido na real, não foi nada agradável me tornar Negra, assim. Porque era muito isso assim. Eu estava vendo aqui tudo que era relacionado ao negro era negativo, e, se eu passo a me definir assim, eu estou trazendo essas características para mim. Eu estou assumindo que essa carga negativa vai ser lembrada pela pessoa que olha para mim. Eu não tinha essa consciência, ela foi existindo. As pessoas vão olhar para mim como uma mulher negra. A sexualidade não é vista, porque estamos em um lugar onde sempre somos vistos como heterossexuais, mas eu não tenho como esconder o meu gênero e a minha raça. As pessoas olham para mim e veem uma mulher preta. Então foi assim um processo muito doloroso, é um processo muito doloroso por isso, eu não tinha uma rede de apoio, eu não tinha mais de apoio e eu comecei a perceber que eu precisava ir atrás. Ou eu ia atrás, ou eu ia ficar deprimida. Assim, de fato, eu fiz este trânsito até a Psicologia Social. A verdade, eu já me interessava por ela durante a graduação, mas ainda faltava algo, e o meu interesse pela clínica era grande. Mas então no mestrado, ao me aproximar deste professor, ela se tornou uma possibilidade. Eu precisava de alguém que me lembrasse que assim muito além disso. Isso me dá uma potência para eu transformar a sociedade, para eu fazer alguma coisa com essa informação, com essa realidade. Aí eu comecei. Não que eu fazia isso antes, mas assim, é, talvez mais ativamente, e tem tudo a ver com as oportunidades.

O campo da Psicologia Social tornou-se um refúgio para Niara, assim como acontece nas trajetórias de muitos outros profissionais e pesquisadores negros na Psicologia. Isso lhe trouxe novas perspectivas de estudo, promoveu bem-estar psicossocial. Mas trouxe também alguns ônus. Niara estava pesquisando temas que não eram reconhecidos pelas suas colegas.

Os professores dos outros grupos viam suas questões e o seu projeto como militância política, não como questões de pesquisa. Ela então começou a se preocupar com os impactos disso na sua trajetória profissional e na avaliação do seu currículo.

O percurso de Niara ajuda a compreender a existência de certa “guetificação” dos estudantes, dos profissionais e dos pesquisadores negros da Psicologia em áreas que se propõem, com mais facilidade, a debater a elitização dessa ciência, bem como discutir a respeito das relações raciais. No entanto, para além de um perfil profissional e de um engajamento político, isso exige analisar as implicações dessa inclinação construída na carreira de cada uma dessas pessoas, pois diz dos processos de academização, das relações de poder/saber e subalternização estabelecidas nesse meio, e das possibilidades de inserção na carreira docente, pois pode gerar disputas entre pares por postos de trabalho – o que aconteceria se todos os estudantes negros dos programas de pós-graduação em Psicologia se fechassem na Psicologia Social? Lembrando que não se trata de um grupo ou linha de pesquisa exclusiva para pessoas negras, cabendo ainda vislumbrar que as oportunidades de trabalho (as disciplinas de Psicologia Social) também não o serão. Como visto na narrativa de Akin, isso não foi, a princípio, um dilema para ele, pois ele institucionalizou-se por outros conteúdos. Mas é interessante destacar que ele foi acolhido em outras áreas (Direito, Administração, Relações Internacionais) ocupando cadeiras não marginalizadas em tais cursos. No caso de Niara, ela ainda não tinha passado pela experiência de se tornar professora efetiva, mas teve vivências breves como professora em módulos de cursos de especialização que, infelizmente, aconteceram sem vínculo, por contrato, não chegando a contabilizar de fato um semestre letivo. Comparando com outras trajetórias, porém, já é um ponto de partida.

#### ***7.2.4 Da seleção à permanência: desafios, agenciamentos e transformações***

Durante o mestrado, dois anos várias dificuldades, em termos, dificuldades de... não só burocráticas, mas, assim, de material. Diferente de como foi na graduação, onde consegui alguns auxílios por ser cotista, no mestrado o processo de distribuição de bolsas era única e exclusivamente por mérito. Eu era boa aluna, eu era destaque entre as minhas colegas, mas eu não tinha oportunidade a todas as experiências, congressos e pesquisas que elas se envolviam. Então acabou que apesar do meu desempenho eu não tinha um bom currículo. Eu tinha o reconhecimento dos professores e dos meus colegas, mas eu tinha um currículo ideal para a seleção. Mas eu tentei, e foi suficiente para entrar. Consegui o orientador que eu queria. Eu dominava Espanhol e fui bem na prova da outra língua estrangeira, me desafiei a aprender depois dos traumas. Eu vivia dentro da universidade, mas as experiências que pude ter eram insuficientes para conseguir a bolsa no mestrado. Bom, o apoio da minha família foi importante. Como eu tinha emendado uma coisa com a outra, não foi difícil me manter na moradia estudantil. Mas dessa vez eu precisei fazer trabalhos pequenos em troca de dinheiro, e sempre que possível me envolver com

atividades remuneradas como revisão de texto, tradução para o espanhol, inglês eu ainda estava aprendendo. Sem bolsa, eu tinha a necessidade de trabalhar para me sustentar e manter no curso. Foi triste considerar que eu não tinha mérito o suficiente para garantir uma colocação e assegurar recurso financeiro que pudesse garantir minha permanência no mestrado. Eu dando o sangue para estar naquele espaço, e minhas colegas, as que conseguiram a bolsa, enfim... meu sentimento foi de humilhação, senti vergonha, senti que fui injustiçada. Na minha cabeça o problema estava em mim, eu havia fracassado. Mas de um jeito ou de outro eu iria me articular. Assim, dois anos se passaram, apesar dos pesares...

No contexto de seleção de mestrado a que Niara se candidatou, ainda não havia uma política nacional de ação afirmativa no modelo de reserva de vagas. Tampouco havia, em sua instituição, uma ação voltada para esse fim. Foi somente em 2016 que se estabeleceu a política de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação. Quando o decreto foi sancionado, Niara já estava no segundo ano do doutorado. Essa história, no entanto, será abordada pouco mais adiante. Por ora, cabe ressaltar as dificuldades que pessoas como Niara enfrentam em um processo seletivo de mestrado e, posteriormente, de doutorado.

A transição para o mestrado representa um salto qualitativo importante na vida de uma pessoa com trajetória acadêmica, pois diferentemente daqueles que terminaram a graduação e se lançam ao mercado de trabalho como profissionais de ponta, ou seja, se direcionam pela Psicologia como profissão, não pela Psicologia como ciência, mestrandos e mestrandas são aqueles interessados em adquirir outra habilitação para, então, poder formar outros profissionais de Psicologia, como professores<sup>33</sup>. Além da carreira no magistério superior, o mestrado também inicia o/a estudante na carreira de pesquisador/a, habilitação que se consolida no doutorado.

Entendendo o mestrado e o doutorado como novas habilitações, para além daquela propiciada pelo curso de graduação (que habilita para o exercício profissional), compreende-se, então, que eles também são processos de formação. O ingressante irá estudar, irá aprender,

---

<sup>33</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Isso quer dizer que os cursos de bacharelado não habilitam automaticamente à ministração de aulas nesse âmbito. Assim, a pessoa interessada nesse ofício precisa ter, no mínimo, uma pós-graduação *lato sensu* (especialização) para atuar como docente no ensino superior, em especial no contexto privado. Por questões mercadológicas (concorrência, empregabilidade) e da própria organização da Ciência no Brasil, quem quer mesmo enveredar por essa trajetória deve concluir a formação *stricto sensu*. Há de se considerar, ainda, que segundo essa mesma legislação, pelo menos um terço do corpo docente das universidades deve ser formado por professores com titulação de mestrado ou doutorado. Conforme a Lei nº 12.863 (Brasil, 2013), a pessoa graduada ou com certificado de especialista pode ocupar o cargo de “Professor Auxiliar” (na classe A, estrato inicial que vai até a letra “E”); a pessoa com diploma de mestre pode ocupar a função de “Professor Assistente” (na mesma classe); e a pessoa com titulação de doutorado é nomeada como “Professor Adjunto (igualmente na Classe A, mas se chegar à Classe E, essa pessoa pode se tornar “Professor Titular”). Isso diferencia atribuições e salários e demais retornos e benefícios na carreira docente no magistério superior.

irá se desenvolver. Contudo, o processo seletivo para passar por essa experiência dá preferência para aqueles e aquelas que já chegam com determinadas competências (comprovadamente) desenvolvidas. Na avaliação feita sobre o currículo *Lattes*, em geral, hipervaloriza-se o candidato que teve oportunidade de fazer iniciação científica e que publicou artigos científicos, o que demonstra que essa pessoa domina ou pelo menos já tem experiência com a escrita e a produção acadêmica. Privilegia-se quem já chega pronto. E se esse sujeito/a possuir temas de interesse comuns e partilhar marcadores teóricos convergentes com os de seus prováveis orientadores, melhor ainda. Coloca-se nesse rol a fixação pela proficiência em língua estrangeira, que não apenas prevê a ideia de o/a estudante ter contato com literatura internacional como objetiva a publicação em periódicos de outros países.

Dito isso, volta-se agora para a história de Niara. A princípio, é preciso considerar que ela é uma exceção quanto ao seu envolvimento com outros idiomas. Mas mesmo com o seu bom rendimento acadêmico, ela teve dificuldades no processo de entrada do programa de pós-graduação e não conseguiu a almejada bolsa. Com isso, é possível constatar que uma pessoa com a trajetória de vida e a produção acadêmica semelhantes às de Niara teria dificuldades para corresponder aos requisitos meritocráticos de produção intelectual colocados como balizadores para a entrada na pós-graduação *stricto sensu*. Que condições possui o/a estudante pobre e/ou de periferia, o/a estudante trabalhador/a, de fazer iniciação científica, de produzir artigos, de participar e apresentar em eventos importantes, de construir um bom *Lattes*? Mesmo com os avanços das políticas que possibilitam a chegada dessas pessoas às universidades, boa parte delas ainda não goza de condições dignas para se dedicar adequadamente à formação, tampouco para entrar, se os critérios de seleção permanecerem brancos, elitistas e colonizados. Pelo contrário, essas pessoas precisam enfrentar uma série de entraves para não evadir, para sobreviver à graduação, para se formar com qualidade e concluir o curso. Construir um bom *Lattes* ou trabalhar para garantir o seu sustento e a sua permanência no curso torna-se o novo “casar ou comprar uma bicicleta”.

Na pós-graduação, essa experiência, que já era árdua, torna-se sofisticada. A produção exigida no contexto do mestrado e do doutorado é intensa, e conciliar isso com uma rotina de trabalho é complexo e, em muitos casos, impossível. A bolsa seria, então, a oportunidade de se dedicar aos estudos e ao desenvolvimento da própria pesquisa. Mas as bolsas acabam indo para as pessoas erradas, vão para aquelas que teriam condições de continuar naquele espaço, mesmo sem o auxílio. Mais uma vez, retomando Bourdieu, o capital intelectual se converte em capital econômico. E eles seguem juntos, retroalimentando-se, pois a pessoa que recebe a bolsa pode gozar da dedicação exclusiva, o que permitirá fazer uma melhor pesquisa, que



derivará em melhores publicações, que deixarão o seu *Lattes* cada vez mais interessante para as etapas seguintes: a inserção no mercado como docente e/ou a continuidade dos estudos no doutoramento, assim por diante.

Ainda sobre a bolsa e a ideia de se formar em regime de dedicação exclusiva, é importante considerar que isso pode também ser uma armadilha para a pessoa negra, pois, se ele ou ela não dispõem das ferramentas para construir um bom currículo e uma boa rede de contatos, seu distanciamento do mercado de trabalho pode ser outro complicador. Cabe citar a trajetória de pessoas que, assim como Niara, emendaram a graduação, o mestrado e o doutorado, não tendo experiências profissionais específicas para a carreira que estão construindo. Niara, como já mencionado, conseguiu atuar como docente em cursos *lato sensu* algumas vezes, tendo sido inserida com o auxílio do orientador (convite e indicação). Mas nesse contexto é importante vislumbrar as trajetórias de sujeitos escolarizados, hipertitulados, mas sem experiência profissional comprovada, o que pode complicar a inserção na carreira docente e no âmbito da pesquisa. Considerando que o estágio docente costuma ser ignorado nos processos seletivos, seria interessante poder conciliar a bolsa com um emprego em jornada reduzida. Algumas universidades e algumas agências de fomento à pesquisa permitem que os estudantes de mestrado e doutorado trabalhem ao mesmo tempo em que recebem a bolsa, sem prejuízos ou sanções, desde que eles desenvolvam prática relacionada ao tema de estudo ou atuem como docentes em uma IES (essa segunda possibilidade é maior para quem já é mestre; é cena rara os estabelecimentos de ensino contratarem mestrandos em processo). Contudo, essas possibilidades não são regra.

Retornando às dificuldades do processo de formação:

Eu tinha que coletar dados em escola, eu fiz pesquisa em escola, foi difícil achar escola. Eu tinha autorização do comitê de ética coletivo, porque enviesava, tanto a diretoria da escola podia pensar algo como os pais. Um adulto observando as questões da escola, eles percebem que o trabalho envolve uma questão racial. Aí uma diretora viu, eu falei que fazia pesquisa sobre “isso”. Aí ela me respondeu que não queria “isso” na escola dela, e que em qualquer contexto se você perguntar para pessoa ela vai pensar que “o branco é melhor do que o preto, então eu não quero você aqui”. Foi difícil achar escola que estivesse aberta ao tema. Ela falou isso na minha cara, para você ver como é descarado o racismo. Eu usava o computador emprestado do laboratório, quando outra pessoa precisava do computador eu ficava sem. Eu não tinha nenhum tipo de apoio sobre isso, tinha que lidar tanto com o preconceito como com a parte técnica da produção científica.

Enfim, a chegada ao doutorado. Mas observa-se que, apesar da mudança de parte do contexto, os mesmos desafios e enfrentamentos a acompanhavam. Contudo, uma mudança de área foi feita. Niara viu a possibilidade de dar continuidade e ampliar o estudo que

desenvolveu no mestrado, retornando ao âmbito da Psicologia Clínica. Isso, no entanto, provocou um incômodo nos colegas da Psicologia Social, tanto os do mestrado como aqueles que ela havia conhecido à medida que ia institucionalizando o seu debate sobre racismo e relações raciais:

Não compreenderam que isso não me faz menos “social”, tão menos que eu não possa ocupar uma área hegemônica da Psicologia. Não trai nada nem ninguém, apenas tenho buscado o meu caminho, meus interesses de formação. Na graduação eu já tinha muito interesse por essa área, e experiência específica. E agora vi a possibilidade de me inserir mais fácil, e acreditava que seria mais fácil conseguir bolsa, já que antes na “Social” eu não tive. Mas algumas pessoas ficaram chateadas... mesmo. Com o tempo acabei me afastando de algumas, mas acho que foi mesmo pela mudança de contexto. E, além do mais, qual seria o problema? Que pecado eu estava cometendo? Só pode ter gente negra nessa área? Não deveríamos estar também nas outras?

Niara explica que no programa em que estava pleiteando a oportunidade de se doutorar, a distribuição de bolsas continuava sendo por mérito, contudo, diferentemente do anterior, havia uma triagem dentro de cada uma das linhas de pesquisa. A hipótese que ela tinha era de que “essa área, além de receber mais bolsas, as pessoas continuam trabalhando em seus consultórios, então a concorrência seria menor, já que conflitaria com a dedicação exclusiva” (sic.). E continua: “na Psicologia Social, onde a maioria precisa, todo mundo tem menos condições, todo mundo é como eu, todo mundo ia concorrer praticamente” (sic.). A estratégia adotada trouxe resultado positivo, porém, mesmo assim, foi preciso enfrentamento:

[...] sobre doutorado, eu só vou reclamar sobre dificuldades. Porque assim, quem é pobre e não tem família que pode sustentar fica muito difícil fazer pós-graduação na real. Tem a política para você entrar, mas eles não tão nem aí sobre a sua permanência. [...] eu sou “reclamona”, eu tenho fama de ser chata e “reclamona”. Uma coisa muito boa que meu pai me ensinou, é que assim, se eu quero alguma coisa, eu tenho que ter argumentos, eu tenho que ter argumentos que convençam a pessoa. [...] eu reclamava, eu ia lá no departamento de assistência social e falava das coisas, eu falava que tinha alunas que às vezes ficavam fazendo festas, fazendo barulho na janela, senhora ver cidade inteira para fazer a festa, mas fazia a festa ali [no meu alojamento]. Os guardas que estão ali é só para proteger o patrimônio, há casos de violência, a gente fica exposto. [...] Eu já pensei em desistir diversas vezes, desde a faculdade. Eu já... mas eu não podia dizer isso para ninguém. Eu não desisti por causa dos meus pais, porque eu sabia do sacrifício que eles estavam fazendo para eu estar lá dentro. Não sei como eu consegui terminar, mas assim, porque, para você estudar o que eles querem que você estude, para você ter um bom desempenho, tem que ficar na escola de manhã à tarde, eu acordava 5:30 da manhã, eu voltava depois de 6 da tarde. Não dava para fazer a pesquisa trabalhando. No doutorado, no primeiro ano eu fiquei sem bolsa e precisei arranjar um emprego, porque eu precisava me sustentar. Então eu dava aula de inglês, eu aprendi inglês nesse meio tempo na marra. Praticamente, eu fui obrigada. [...] eu comecei a dar aula de inglês, eu trabalhava de manhã e à tarde. E a minha sorte que eu tive um orientador que me deixou fazer isso, que não se opôs. Porque tem orientador que se opõe, como tem

orientador que se opõe se a pessoa tem filho, por exemplo, e as principais dificuldades que a gente pode ter, que muitas vezes são invisíveis.

Niara então pôde, finalmente, ter um pouco de segurança no doutorado, a partir do segundo ano, quando conseguiu uma bolsa. Mas até aquele momento (e mesmo depois), a sensibilidade do seu orientador quanto à sua realidade havia sido essencial para que terminasse os estudos.

Peguei o primeiro ano inteiro sem bolsa. Só a partir do segundo ano que eu consegui, na verdade, primeiro eu não tinha sido selecionada, mas [...] eu pedir reconsideração, aí deu certo. Eu não podia parar de coletar dados. O meu orientador ele entender isso porque eu estava trabalhando muito. Mas eu sabia as dificuldades que eu tinha passado no mestrado, porque a qualquer momento eu podia não ter escolha [o tema de Niara no doutorado foi derivado da pesquisa feita no mestrado], qualquer momento poderia aparecer uma barreira, eles não querem saber das dificuldades. Eles querem que você cumpra o seu prazo. Esse professor que me recebeu ele tinha tido uma aluna que já tinha pesquisado sobre esses temas, ele é sim, um professor muito exceção no nosso departamento, um professor muito aberto para temas diversos, temas que todos os professores falam “ah... esse aí eu não entendo muito bem”, “n” desculpas e razões para não estudar determinados temas não muito estudados na nossa área. Ele era muito aberto. Sobre a questão estrutural, também, auxilia muito. Esse professor é muito famoso, muito aluno quer fazer coisa com ele.

Niara parece compreender esse posicionamento do seu professor orientador como uma prática de agenciamento. Ele não apenas a quis como estudante, como considerou a sua situação, incentivou a sua produção, ajudou a encontrar campos dispostos a recebê-la, divulgou a sua pesquisa em eventos. Contudo, um detalhe chama a atenção:

O interesse dele em continuar [...], ele divulgou o trabalho [...]. Eu hoje estou sendo chamada porque ele começou a divulgar, ele tem o nome muito forte, o que ele fala as pessoas ouvem. Se eu tivesse apresentado, talvez algumas pessoas tivessem interesse, mas eu não teria essa repercussão que eu já tenho em diversos ambientes[...] apresentar em diversos lugares, de me tornar conhecida [...]. O suporte faz muita diferença. Ele é um professor branco. Eu tenho algumas críticas, embora ele seja maravilhoso, isso eu tenho que lembrar [...]. Mas sabe, ele, em uma posição de destaque, levar esse trabalho adiante, ele foi apresentar nos Estados Unidos. [...]. E ele insistiu nisso, talvez nem sabendo de todas as implicações, mas assim, me dando esse apoio foi uma coisa fundamental. Eu senti uma firmeza [...].

O agenciamento veio de um professor branco, mas com posicionamentos interessantes sobre a questão racial. Salienta-se, no entanto, que Niara avalia que a visibilidade que ela estava tendo por causa da sua pesquisa era resultante justamente da figura desse professor, isto é, um homem branco e importante falando sobre racismo foi, na opinião dela, considerado e escutado com mais facilidade do que se ela fosse a única enunciativa. Esse professor

permitiu que Niara cuidasse da carreira, que vivenciasse outros aspectos para além da pesquisa:

Meu orientador me permitia, me deixava muito livre para ler o que eu queria, para não estar no laboratório o dia inteiro. Então eu fui fazer disciplina na Antropologia, fui fazer especialização em gênero e sexualidade lá no [nome do estado retirado], era semipresencial, mas eu tinha de estudar, eu pegava esses cursos sobre saúde da população negra. Todas as coisas que eu tinha interesse, eu comecei a estudar [...] perspectivas descoloniais, aquela coisa, ler um artigo e ter um monte de referências, e você querer ler todos esses. Eu li muito Sociologia, muito Antropologia.

Questionada se havia professores negros no programa, Niara responde que sim, mas denota uma experiência que não avalia como positiva. Infelizmente ela se deparou com o sujeito embranquecido, que desqualificava a sua realidade como pessoa pobre e negra:

Talvez ele não me marcou na questão de representatividade, porque eu lembro dele questionar coisas da nossa realidade que a gente apresentava e ele questionava por exemplo eu lembro de ter falado que na minha escola tinha um traficante que decidia quando ela podia ficar aberta e fechada e ele não dava para crédito é isso. [...] dizia que não poderia ser, que a gente estava mentindo. Isso era muito forte, [...] e você sabe que [...] se as meninas brancas e que tinham grana a falar sim ele ia compreender que era verdade. Esse então foi uma coisa que ele ficou, nunca teve discussão sobre a questão racial.

Niara também foi perguntada a respeito de ter tido colegas negros no mestrado e no doutorado, e foi enfática ao responder: “tive apenas um no mestrado, e uma no doutorado também. Assim, a gente tem essa vivência junto nesse sentido”:

No mestrado eu tive o mesmo colega da graduação, a gente foi fazer mestrado junto. Mas eu sinto muita resistência de comentários dele. Agora que eu estou mais nessa área, eu tenho que usar isso como uma luta política [...] eu tento estar mais aberta para as discussões, e eu me abro para ele também, conto coisas que eu era muito reservada, ele comenta uma outra coisa, mas ele é bastante reservado, então é muito bom ter uma pessoa lá [...]. Essa sempre foi minha realidade, eu sempre fui a única aluna negra ou havia eu e uma outra pessoa. Mas entender o significado disso, e de começar, eu sou a chata do departamento, a que reclama. Precisamos começar a mostrar que isso não está legal [...], que essa não devia ser realidade, então o que a gente pode fazer para mudar? Então eu tive essa presença [de colega], mas de professor eu tive um único, que foi da área da Psicologia da Educação, mas a discussão racial não foi presente.

Vale pontuar que Niara referiu-se a si mesma ao longo da sua construção narrativa como “a chata”, “a que reclama”, e em razão disso cabe aqui uma reflexão: será que essa avaliação condiz com a realidade? Ou será que diz respeito ao fato de que ela estava inserida em uma paisagem na qual todos os personagens dispõem de privilégios que ela precisava reivindicar como oportunidade ou como direito?

Por fim, Niara avalia a sua trajetória de doutoramento como mais uma etapa importante para a sua construção como mulher e pessoa negra, para além da formação intelectual. Ela reitera a importância dos espaços de discussão, dos afetos e das outras experiências, para além dos processos formais e acadêmicos.

Eu acho assim, uma coisa que me marca muito, é essa minha chegada em outros espaços, por causa do doutorado. Eu comecei a fazer parte de um coletivo negro, eu comecei a ter acesso ao conhecimento político que eu não tinha. Mesmo eu tendo vindo para a área clínica, continuei a frequentar os outros espaços, e foi bom para trazer as tensões para cá. E essas potencialidades, recomeçar com luta também a pegar isso para mim, sabe? De pensar assim, eu defendo muito essa questão de interseccionalidade. Tem coisas que eu não visto na pele, tem coisas que eu não vejo, eu tenho uma amiga gorda, por exemplo, e ela me fala, “Niara, eu entro no ônibus e as pessoas começam a rir da minha cara, eu não consigo passar da roleta, o banco não foi feito para mim”. Eu nunca pensei nisso, eu sou magra, eu nunca precisei pensar sobre isso. Tem muita coisa que a gente não vê, o que é uma barreira legítima diária para as muitas pessoas, essas articulações... então pensar como essas coisas surgem em cada contexto.

Niara ainda é sujeita dissidente que recebe alguns agenciamentos. Mas, em breve, ela poderá se tornar uma sujeita de agência, isto é, que promove diligências. Ela coloca ter participado de um projeto de tutoria voluntária para pessoas negras que possuem o interesse de fazer pesquisa e ingressar na pós-graduação (não somente na Psicologia). Diz ter sido uma experiência gratificante, e lamenta ainda não se tratar de uma ação contínua e institucionalizada. No momento da entrevista, ela ainda não tinha concluído seu doutorado. Assim, sua história de carreira continua, com outros percalços, outros enfrentamentos e desafios. Mas também com outras conquistas e alegrias. A vida, para Niara, continua...

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS... OU AQUILO QUE SE ESCREVE QUANDO SE PRECISA CONCLUIR O ESTUDO

Nas mãos entrelaçadas de ambos, / o velho tempo / funde-se ao novo, / e as falas silenciadas explodem. // O que os livros escondem, / as palavras ditas libertam. / E não há quem ponha um ponto final na história... (Evaristo, 2008, p. 51-52).

Então é chegado o momento em que se atinge esta seção mágica, que, por bem ou por mal, fecha os trabalhos acadêmicos. É momento, portanto, de retomar a escrita em primeira pessoa. Particularmente, eu gosto da expressão “considerações finais”, pois indica que chegamos a algumas constatações provisórias, diferente do peso que fica por trás da palavra “conclusão”. Assim, começo este item do meu trabalho refletindo a respeito de que esta tese não termina porque eu concluí a minha produção. Esta tese não termina porque eu teria respondido a todas as questões, porque eu teria saturado todos os debates, feito todas as problematizações e as proposições possíveis. Pelo contrário, esta tese termina aberta, inacabada. Porque a vida e as suas circunstâncias assim quiseram, mas também porque muitas descobertas e outras experiências foram aparecendo no caminho.

Encerro esta tese porque o meu prazo venceu. Mas não é isto que é fazer pesquisa? Querer contribuir com o mundo e se deparar com os limites do alcance das nossas pernas? A gente caminha até onde nos é possível. Mas dentro das condições que tive, tenho orgulho desta produção. E para encerrar, algumas coisas ainda podem e devem ser ditas!

Primeiro, compreendo que, de um jeito ou de outro, a questão desta pesquisa foi respondida. E agora, não apenas vivencio uma das possibilidades de resposta na minha própria pele, como percebo que muitos outros passam por caminhos e enfrentamentos tão semelhantes aos meus (e como me identifiquei com os meus informantes, quantas experiências de fato em comum, quantas vezes me enxerguei ao ouvir e ao analisar as suas trajetórias?). Como já anunciei no capítulo de análise, deparei-me com histórias típicas. Isso permite pensar que há mesmo algo em comum nas vivências de discriminação sofridas pelo/a sujeito/a negro/a, seja no seu processo de escolarização, seja no seu contato com o mercado de trabalho. Resta-me pensar em como ajudar a desconstruir isso.

Pelas trajetórias aqui compartilhadas, é possível constatar que os meus quatro informantes, em algum momento da vida, incorporaram a máxima que nos diz que “é preciso estudar para ser alguém na vida”. Mas as tensões de seus percursos nos ajudam a ponderar sobre quem pode estudar, o que se pode estudar e até quando se pode estudar. Numa sociedade sustentada pelas desigualdades sociais e raciais, entre muitas outras opressões, as

suas histórias foram de fato audaciosas. Mas ainda precisamos nos perguntar: o que é ser alguém na vida? E acrescento: quem o pode ser e como o pode ser? Como não sermos mais ou *tokens* ou as exceções?

Sobre a produção deste trabalho, percebo-o como uma síntese de muitas coisas que fui descobrindo e estudando nos últimos quatro anos. Tentei aproveitar os conteúdos das disciplinas que cursei, tentei também articular saberes que eu precisei considerar na minha própria prática profissional. O capítulo “da Psicologia Vocacional ao paradigma da construção da vida”, em especial, é um exemplo desse segundo movimento. Para mim foi muito interessante e enriquecedor discorrer sobre a história da escolha e da Orientação Profissional e de Carreira de forma ampla. Isso aprimorou o conhecimento que já preciso transmitir às minhas turmas e me fez pensar nas limitações dessa prática, fazendo-me vislumbrar como ainda é preciso nos aproximarmos de sujeitos que, a princípio, não possuem a capacidade descrita pelas teorias que se assentam na ideia da “adaptabilidade de carreira”. O campo ainda precisa avançar em algumas questões para, cada vez mais, afastar-se das armadilhas dos discursos meritocráticos. Mas pelo menos já conseguimos entender que o caminho não é simplesmente “ajustar” o sujeito à sociedade. Penso, todavia, que esse problema não é exclusivo da OPC, tampouco da Psicologia. A humanidade e a ciência caminham pouco a pouco, mas ainda não encontraram a sua panaceia.

Acerca das outras seções teóricas, uau! Quanta coisa ficou de fora! Tanto pelo viés das epistemologias descoloniais quanto a respeito dos estudos sobre as relações étnicas e raciais. Há um universo de leituras no meu caminho. Quantos livros comprei, quantos artigos e teses separei e não consegui ler? Mas, por ora, dou-me como satisfeito, compreendendo ter feito um estudo exploratório, se a definição do que seria um assim me permitir, para me lançar em uma dimensão que cientificamente eu não conhecia tanto.

A respeito da experiência de trabalhar com as narrativas ficcionais, tal como as utilizei, julgo que perdi parte das informações que poderiam ser analisadas. Ao misturar as histórias, não consegui colocar, por exemplo, o ponto de partida de cada uma das narrativas pessoais. Nem todos começaram as suas histórias pela infância, e eu queria hipotetizar sobre isso. Uma desvantagem do método em relação a outras propostas de análise de narrativas, pelo menos da forma como considerei colocá-lo em prática. Mas, em contrapartida, eu ganhei em tempo, ganhei em flexibilidade, ganhei em criatividade, ganhei quanto a minha responsabilidade com o campo. Ganhei também ao poder considerar fatos e experiências que não me foram narradas pelos entrevistados, mas que pude observar *in loco* e/ou me foram contadas informalmente por outras pessoas, versando sobre o tema e as suas vivências. E foi

um desafio mesclar essas histórias – e igualmente o jeito de falar e de se expressar de cada um dos entrevistados. Não foi à toa que mudei tantas vezes a forma de operacionalizar isso. Foi um desafio, mas foi prazeroso também.

Sobre os argumentos aqui defendidos, primeiro, a partir de uma dimensão mais conceitual, considero importante ampliar e avançar a concepção de carreira posta pela Psicologia da Construção da Vida, que, em síntese, compreende esse constructo como produções discursivas sobre as relações eu-outro-mundo do trabalho, legitimadas socialmente e geradoras das possíveis experiências e trajetórias de vida que podem ser apreendidas por meio das narrativas. Concordo com os autores aos quais recorri a respeito de uma proposição holística sobre o sujeito, sobre o seu contexto e sobre a sua realidade. Mas ainda penso ser preciso refletir sobre a dicotomia “vida pessoal” e “vida profissional ou organizacional”. Perguntaram-me diversas vezes a respeito de qual carreira eu estava investigando e escrevendo a minha tese (se acadêmica ou outra). E a minha resposta é essa: a carreira que não se separa da minha vida, pois mesmo que eu as compreenda didaticamente de modo distanciado, elas são indissociáveis. Isso ajuda a pensar, inclusive, que a Orientação Profissional e de Carreira é uma prática da Saúde. Se para a Biologia o ciclo vital se resume no fato de que o sujeito “nasce, cresce, se reproduz, envelhece e morre”, pensar por uma perspectiva psicossocial nos coloca que, no meio disso tudo, eu entro para a escola, entro para o mercado de trabalho, participo de grupos, desenvolvo as minhas escolhas, vivencio os meus afetos, me constituo como sujeito. Mas é preciso lembrar que as minhas escolhas, por mais autônomas que sejam, por mais que sejam um projeto de mim sobre mim mesmo, não são totalmente minhas. Elas são contextualizadas, elas têm a ver com as demandas que a sociedade me apresenta, elas têm a ver com as oportunidades que a sociedade me permite.

Assim, a reflexão e o planejamento de carreira são importantes para todos os sujeitos que procuram por melhores oportunidades de escolarização, trabalho e qualidade de vida. Ademais, no que compete em especificidade ao corrente estudo, a OPC torna-se ferramenta que pode auxiliar a pessoa negra a lidar com as repercussões da discriminação racial, pois convida a ressignificar ou atribuir sentido à própria história, organizar-se para o futuro (sonhos, metas) e situar-se politicamente, uma vez que promove reflexão sobre as relações de poder e as realidades psicossociais.

Mesmo com o contexto político nada favorável no momento, os estudos abordados mostram, pelo menos nos últimos dez anos, a entrada cada vez maior desses sujeitos no Ensino Superior e nos cursos de pós-graduação, o que salienta as contribuições das políticas afirmativas nesses âmbitos, ao mesmo tempo que tenciona seu desenvolvimento e suas



limitações. Como denunciado por Akin e Niara, ainda falta investir nas ações que visam promover a permanência dessas pessoas na universidade, para que não haja evasão e para que se formem com qualidade e condições dignas. E convenhamos que isso precisa ocorrer em relação ao corpo discente, mas o corpo docente das diversas instituições de ensino superior brasileiras também precisa ser enegrecido.

Não obstante, por ora, cabe aqui, mais uma vez, argumentar sobre a inclusão de práticas críticas de Orientação Profissional e de Carreira em projetos, programas ou políticas afirmativas destinadas à população negra. Boa parte dessas ações se reduzem à instrumentalização dessas pessoas a respeito da escrita acadêmica e do exame de língua estrangeira. Além disso, em alguns espaços também há a prática da tutoria, que supervisiona e orienta a construção dos projetos de pesquisa. Contudo, a minha ideia aqui é dar um passo para trás, é ajudar esse sujeito a avaliar a sua trajetória e o seu desejo de seguir a carreira acadêmica, construindo sentido sobre a sua história de vida, mas também acerca da ideia de cursar (ou não) o mestrado e o doutorado. É preciso, ainda, construir um projeto que contemple outras estratégias, para além das aulas de inglês etc.

Outras práticas da Psicologia também poderiam ser inseridas nesse contexto, já que, como profissão de ajuda e como ciência, ela produz saber e intervenção sobre o racismo e seus efeitos psicossociais (o desejo pelo embranquecimento, a não afirmação da negritude, a síndrome do impostor etc.). Ela, então, pode ajudar esse sujeito a se preparar e a se fortalecer subjetivamente para os desafios que enfrentará em sua carreira.

Como me propus pensar sobre as audácias da história, seja das narrativas de vida dos participantes do estudo, seja da “História”, acredito ser interessante fazer um contraponto com a análise apresentada por Souza (1983) em “Tornar-se Negro”. Entre muitas ideias seminais para discutir a construção da emocionalidade e as vicissitudes identitárias das pessoas negras, a autora discorre sobre os antecedentes históricos da ascensão social do negro brasileiro e coloca que a história da emancipação social dessa população tem como enredo a assimilação – ou melhor, julgo eu, a introjeção – dos padrões relacionais brancos. Já que o negro desejava ser tratado bem, ser “tratado como gente”, deveria ser igual ao branco. Diz, assim, da história de uma identidade renunciada. Quase quatro décadas depois, atualmente é possível vislumbrar que algumas questões atravessaram e resistiram ao tempo, mas outras puderam ser enfrentadas e transformadas.

Assim, se antes o branco era o “único bom modelo”, que bom que aos poucos temos nos colocado como referências para nós mesmos, que bom que temos discutido sobre representatividade, ancestralidade e que não queremos mais “embranquecer”. Ao contrário,

desejamos agora colorir com as nossas cores os espaços que ainda persistem tão brancos. Considero que esse é um aspecto aqui registrado pelo exame das histórias que foram narradas, mas certamente também diz respeito a uma dimensão pulsante e política de muitas outras biografias que precisamos conhecer. Mas essa história é só o começo de outras histórias, de outras audácias.

Algo positivo que aconteceu em contexto nacional durante o desenvolvimento desta pesquisa foi justamente a criação de uma política de reserva de vagas para as pessoas negras nos cursos de pós-graduação. Trata-se de uma reparação política e histórica importante. Contudo, observo que ainda é preciso avaliar as primeiras experiências de implementação dessa ação, com vistas a garantir a efetividade dos seus pressupostos. É importante que as IES e os programas de pós-graduação, em diálogo, e cada um dentro de suas especificidades e abrangências (a realidade de um programa pode ser muito diferente do que se vivencia em outro, não cabendo, portanto, as mesmas práticas e regras), estejam sensíveis à realidade dos estudantes e os considere ativamente na construção de suas propostas e dos critérios de seleção que serão adotados.

Penso que a distribuição de bolsas deveria fazer parte da mesma pauta, considerando a possibilidade concreta de que estudantes de mestrado e doutorado possam, sim, passar por dificuldades financeiras severas. Como já apontei em alguns trechos desta tese, se os critérios de seleção para a entrada e para a atribuição das bolsas continuarem brancos, tais políticas acabam não atingindo as pessoas que precisavam, falhando na resolução dos problemas. É preciso, nessa direção, conscientizar os gestores e demais agentes envolvidos com as decisões tomadas nas universidades.

Digo isso, em termos propositivos, apesar de a minha escrita, por ora, ter um tom imperativo, assim como tenho visto ser o posicionamento de alguns autores quando o assunto é o enfrentamento das desigualdades raciais e sociais. Friso ser importante, ao considerar o contexto da Educação Superior brasileira, sensibilizar quem está dentro. Quem está dentro é que pode ajudar a abrir as portas, quem está dentro é que pode auxiliar a deixar a cor e a diversidade entrarem. E com isso é preciso repensar os critérios de seleção, as experiências que são exigidas como pré-requisito de quem almeja ocupar esses espaços, o que requer também mudança de pensamento e de atitude por parte de quem receberá essas pessoas. Isso será um desafio para boa parte dos professores que, acostumados com o discente feito conforme sua imagem e semelhança, precisarão reaprender a acolher e aprender a não ver o seu reflexo nos seus discípulos em formação.

É importante, então, avaliar e adequar constantemente as políticas de reserva de vagas, na intenção de garantir a sua efetividade. Mas é preciso ir além, criar/fortalecer as ações voltadas para a permanência das/os estudantes negras/os, desde a revisão dos processos de alocação de bolsas até os espaços de fala, escuta e representatividade.

Igualmente é preciso pensar na inserção profissional dessas pessoas, de modo condizente com a sua formação. Ou seja, investir na sua captação pelas IES. Com isso, várias práticas de agenciamento devem ser planejadas, desde aquelas voltadas para o incentivo do corpo discente da graduação e da pós-graduação (inclusão de temas e referências nas ementas dos cursos, ampliando o debate e a representatividade; orientação de pesquisa e grupos de estudo relacionados às questões raciais e da negritude) até as que podem cuidar para que o contingente de docentes negros aumente. A reserva de vagas tem de chegar aos concursos e aos demais processos de seleção, nas instituições públicas e nas universidades privadas. As professoras e os professores negros precisam deixar de ser peças únicas em seus departamentos. Precisam deixar de ser os *tokens* para se tornar figuras comuns.

No caso da Psicologia, em especial, que as propostas colocadas expandam os limites da Psicologia Social e de outras áreas mais subalternas dessa ciência. Que professoras e professores negros ocupem espaços hegemônicos, cargos de chefia. Que assim se cumpra a tal representatividade. Isso é importante para que a gente não se estranhe nesse espaço.

Não sei se tenho informações suficientes para analisar essa observação, mas chama a atenção o fato de que, entre os informantes do estudo, os homens que foram representados pela história de Akin tenham se escolarizado mais (um cursou mestrado duas vezes, além de se tornar doutor e ter trajetória no exterior; o outro já estava concluindo o pós-doutorado) e estivessem institucionalizados como docentes efetivos, enquanto as duas entrevistadas, cujas experiências em polifonia nos apresenta Niara, estavam ainda em processo de doutoramento e tiveram poucas experiências docentes. As duas atuaram apenas em módulos de cursos de especialização (vivência geralmente pouco valorizada na avaliação de currículos pelos contratantes). Há, portanto, uma questão de gênero que precisa ser considerada e um cruzamento entre gênero e raça que necessita ser mais bem investigado.

Chama a atenção, também, o fato de que Akin e Niara não planejaram as suas carreiras, seja pela escuta de um/a profissional especializado/a, seja por meio de uma atividade simples e espontânea. É possível, no entanto, observar que um ou outro momento da vida foi pensado em termos de se alcançar determinados objetivos, mas que em geral os informantes, conforme foram percebendo brechas e oportunidades, lançaram-se rumo aos seus sonhos, desenvolvendo dessa forma as suas carreiras.

Contudo, os/as informantes compartilham histórias que denunciam as diferenças materiais e simbólicas que enfrentaram para entrar e concluir a graduação e a pós-graduação: dos aspectos familiares às dinâmicas relacionais com os colegas, com os professores e com os orientadores, revelando experiências ora negativas e discriminatórias, mas ora positivas, evidenciando alguns agenciamentos. Falam também sobre terem encontrado poucos espaços de diálogo e de se sentirem pouco representados nesses espaços, isto é, ainda é pouca ou é nenhuma a presença de pessoas negras no contexto acadêmico. Com isso, no entanto, pôde ser salientado que, ao longo da formação dos/as participantes do estudo, a Psicologia (ou a busca por uma Psicologia correspondente ao sofrimento sentido e aos demais anseios) foi se tornando um instrumento de resistência e enfrentamento às opressões vividas. Isso foi apontado na corrente tese por configurar certa “guetificação” desses sujeitos/as em áreas da Psicologia que se propõem com mais facilidade a debater a elitização dessa ciência e profissão, bem como discutir a respeito das relações raciais. Em especial, o destaque foi para a Psicologia Social. Que fique claro que ela não é por si o gueto, mas foi buscada por esses sujeitos como refúgio. No entanto, é preciso considerar que, para além de um perfil profissional e de um engajamento político, é necessário analisar as implicações dessa inclinação construída na carreira de cada uma dessas pessoas, pois diz dos processos de academização, das relações de poder/saber e subalternização estabelecidas nesse meio e das possibilidades de inserção na carreira docente, pois pode gerar disputas entre pares por postos de trabalho. É preciso encarar isso como um problema da formação, não bem desses sujeitos em si, mas sim dos seus formadores e dos seus locais de formação.

Ainda sobre essa questão, acho importante considerar que, apesar de a Psicanálise ser apontada por parte da literatura e por parte dos informantes do estudo como uma das perspectivas na qual tem emergido o incômodo a respeito da negligência com as questões raciais, isso não é um problema exclusivo dessa vertente. É preciso considerar e analisar que se trata de um problema estrutural e que, portanto, ressoa em outras abordagens teóricas que também têm se aventurado pouco pelo tema, seja na prática profissional, seja no contexto da produção de conhecimento científico.

Um dado que escutei do campo, mas que acabei deixando de fora da construção narrativa para não prejudicar a cadência das histórias de histórias compartilhadas, é o fato de o pós-doutorado estar sendo buscado por alguns sujeitos como recurso para se manter frente às dificuldades financeiras em razão da impossibilidade de inserção no mercado. Considerando que essas pessoas cursaram mestrado e doutorado na intenção de se tornar docentes e para realizar o desejo de permanecerem dentro da acadêmica, o pós-doutorado

tornou-se então uma alternativa, desviando e ampliando o seu objetivo de ser um espaço de atualização de conhecimento e de competências.

Como exemplo disso, terminei a prática investigativa com um registro em meu diário de pesquisa que versa sobre a trajetória de uma egressa de um curso de graduação em Psicologia da RMBH, que se tornou doutora em uma IES de outro estado. Pesquisadora sobre temas relacionados à negritude e à docência, ela informou se identificar e desejar muito se manter dentro da academia. Verbalizou estar acompanhando os editais de bolsas de *pós-doc*, caso não conseguisse emprego como professora. Contudo, nem uma coisa nem outra aconteceu, e um ano após a defesa da sua tese, ela ingressou em outro curso de doutorado, em outra área, mas ainda no campo das humanidades, vislumbrando a bolsa e o vínculo institucional.

Por fim, espero que esta tese contribua para instigar e mobilizar as/os interessadas/os para o tema. Espero que sirva de instrumento para facilitar a reflexão e o diálogo por parte de profissionais, estudiosos, grupos políticos e outros que se engajem em benefício da pessoa negra, contribuindo com o enfrentamento às facetas do racismo. Sendo assim, é claro que não se pode parar por aqui. Portanto, espero, também, que este trabalho ajude a incitar (em mim e em outras pessoas) novas investigações, novos estudos, fomentando, dessa forma, possibilidades de novos aprofundamentos e de outras compreensões.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, Sandra Regina G. (2010). Prefácio – Apresentando Spivak. In: Spivak, Gayatri C. (1942/2010). *Pode o subalterno falar?* [Tradução: Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa]. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 7-21.
- Alves, Mariana A; Ferreira, Eduardo C. & Bonfim, Mariana P. (2019). A Síndrome do Impostor e sua relação com a docência: um estudo com as professoras de ciências contábeis e administração. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, v. 12, p. 278-294.
- Ambiel, Rodolfo Augusto M. (2013). *Construção e estudos psicométricos da escala Ciclos de Adaptação de Carreira*. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Universidade São Francisco, Itatiba.
- Anthony, P. D. (1977). *The ideology of work*. London: Tavistock Publications.
- Barros, Delba T. R. (1999). A formação do orientador profissional na UFMG: o reinício de um percurso. *Revista da ABOP*, 3(1), p. 109-117.
- Batista, Maria Clarice L. (2019). *Produção científica dos egressos de pós-graduação em Psicologia: redes de colaboração e domínios científicos*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Bento, Maria Aparecida S. (2019). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone, Iray & Bento, Maria Aparecida S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, p. 25-57.
- Berth, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184 p. (Coleção Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- Bicudo, Virgínia L. (2010). *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e Política.
- Bock, Silvio D. (1986/2006). *Orientação Profissional: abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Bohoslavsky, Rodolfo. (1971/2003). *Orientação vocacional: A estratégia clínica* [2ª tiragem da 11. ed]. São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1971.
- Bonnici, Thomas. (2005). Avanços e ambiguidades do pós-colonialismo no limiar do século 21. *Léguas & meia: Revista de Literatura e Diversidade Cultural*. Feira de Santana: UEFS, 4(3), p. 186-202.
- Borges, Livia O. & Yamamoto, Oswaldo H. Mundo do Trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: Zanelli, José Carlos; Borges-Andrade, Jairo Eduardo & Bastos, Antônio Virgílio B. (Orgs.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 25-72.

Bourdieu, Pierre Félix. (1999). Os três estados do capital cultural. In: Nogueira, Maria Alice, & Catani, Afranio. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2. ed., p. 71-79.

Bourdieu, Pierre Félix. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. (Coleção Estudos 20).

Branco, Paulo Coelho C.; Rota Júnior, César; Miranda, Rodrigo L. & Cirino, Sérgio D. (2016). Recepção e circulação de objetos psicológicos: implicações para pesquisas em História da Psicologia. In: Assis, Raquel M. & Peres, Sávio P. (Orgs.). *História da Psicologia: Tendências contemporâneas*. 1. ed. Belo Horizonte: Artesã, 1, p. 31-49.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2010). Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2012a). Lei n. 12.711, em 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. Brasília, *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2012b). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2012*. Brasília: MEC/Inep.

Brasil. (2013). Lei n. 12.863 de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2016). Portaria Normativa n. 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2017). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. *Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015*. Brasília: MEC/Inep.

Brasil. (2019). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área – Psicologia, 2019*.

Butler, Judith. (2016). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* [tradução de Renato Aguiar]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 10. ed. 288p.

Cardoso, Adalberto M. (2010). A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Carneiro, Aparecida Sueli. (2005). *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Feusp. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

- Carvalho, José Jorge. (2003). Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta do racismo acadêmico. In: Gonçalves e Silva, Petronilha Beatriz, & Silvério, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep/MEC.
- Carvalho, José Jorge. (2005). *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial.
- Castilho, Natalia M. (2013). *Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores*. (Dissertação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Castro, Ricardo D. (2017). “Nós queremos reitores negros, saca?”: trajetórias de universitários negros da classe média na UFMG. 257 f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
- Charles. Laurent Franck J. (2020). *Formação acadêmica e mercado de trabalho: destinos profissionais de doutores em Psicologia*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Ciampa, Antonio Carlos. (2009). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. Brasiliense, São Paulo, 11. ed.
- Clandinin, D. Jean; Connelly, F. Michael. (2011). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.
- Costa, Emília V. (1982). *Da senzala à colônia*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 2. ed.
- Costa, Hamilton. (2007). Prefácio à 2ª edição portuguesa. In: Eco, Umberto. *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 13. ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Cruz, Mariléia S. (2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-33.
- Davis, Angela Yvonne. (2018). *A liberdade é uma luta constante* [Organização de Frank Barat e tradução de Heci regina Candiani]. 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2014). Sistema PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego. *Mercado de trabalho na Região Metropolitana de Belo Horizonte: a inserção dos negros no mercado de trabalho em 2013*. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analiseped/2014/2014pednegrosbh.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2016a). Sistema PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego. *A inserção produtiva dos negros nos*



*mercados de trabalho metropolitanos*. Disponível em:

<http://www.dieese.org.br/analiseped/2016/2016pednegrossintmet.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2016b). Sistema PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego. *Inserção da População Negra nos Mercados de Trabalho Metropolitanos*. Disponível em:

<http://www.dieese.org.br/analiseped/2016/2016apresentacaoNegros.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Dias, Maria Sara L., & Soares, Dulce Helena P. (2009). *Planejamento de Carreira: uma orientação para estudantes universitários*. São Paulo: Vetor.

Du Bois, William. (1903/1999). *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Editora.

Duarte, Maria Eduarda. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na Psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), p. 5-14.

Duarte, Maria Eduarda. (2019). Histórico do campo de Aconselhamento de Carreira e do Life Design. In: Ribeiro, Marcelo Afonso, Teixeira, Marco Antônio P. & Duarte, Maria Eduarda. (2019). *Life Design: um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira*. São Paulo, SP: Vetor.

Eco, Umberto. (1977/2007). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 13. ed. Lisboa: Editorial Presença.

Evaristo, Conceição. (2008). Do velho ao jovem. In: *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala.

Faria, Juliana B. (2018). *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente*. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Fanon, Frantz. (1952/2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 194p.

Felippe, Wanderley C. (1996). Orientação vocacional: as práticas profissionais e a representação social. *Cadernos de Psicologia*, Belo Horizonte, 4(5), p. 58-61.

Feres Júnior, João, & Campos, Luiz Augusto. (2016). Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, 99, p. 257-293.

Fernandes, Florestan. (1964/2008). *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca*, 1, 5. ed. São Paulo: Globo.

Ferreira, Marcela B.; Cirino, Sergio D., & Oliveira, Vilmar P. (2018). Planejando o pós-formatura: Orientação de Carreira com universitários concluintes de um curso de Psicologia. In: Lassance, Maria Célia P., & Ambiel, Rodolfo Augusto M. (Orgs.). *Investigação e Práticas em Orientação de Carreira: cenário 2018*. 1. ed. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional, p. 362-371.

- Galindo, Dolores; Martins, Mário Henrique M., & Rodrigues, Renata V. (2014) Jogos de armar: narrativas como modo de articulação de múltiplas fontes no cotidiano da pesquisa. In: Spink, Mary Jane P.; Brigagão, Jacqueline Isaac M.; Nascimento, Vanda Lúcia V., & Cordeiro, Mariana P. (Orgs.). *A produção de informações na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 295-322.
- Gallegos, Miguel. (2014). La génesis de la profesión psicológica. *Eureka – Revista Científica de Psicología*. Asunción (Paraguay), 11(1), p. 134-148.
- Germano, Idilva Maria P. (2009). Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. *Trabalhos Completos do XV Encontro Nacional da ABRAPSO*, Maceió.
- Germano, Idilva Maria P., & Castro, Carolina A. (2010). Pesquisa em saúde: perspectivas narrativistas, métodos e níveis de análise. *Psicologia Argumento*, 28, p. 17-29.
- Gibbs, Graham. (2009). Análise de biografias narrativas. In: Gibbs, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Arned, p. 79-96.
- Gomes, Janaína D. (2013). Os segredos de Virgínia: estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955). 180 f. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia. Área de concentração: Antropologia Social.
- Goss, Karine P. (2010). Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do Movimento Negro. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, p. 223-238.
- Guthrie, Robert V. (1976). *Even the rat was white: a historical view of Psychology*. New York: Harper & Row.
- Hiles, David & Čermák, Ivo. (2008). Narrative Psychology. In: Willig, Carla & Stainton-Rogers, Wendy. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*. London: Sage. Cap. 9, p. 146-162.
- Hopenhayn, Martín. *Repensar el trabajo: Historia, profusión y perspectivas de un concepto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2011). *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2016). Pesquisa Mensal de Emprego. *Um retrato do mercado de trabalho: PME retrospectiva 2003 - 2015 – 13 anos*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2014). *Situação social da população negra por estado*. Brasília: IPEA.

Jennings, James. (2004). Tokenism. In: Cashmore, Ellis (Ed.). *Encyclopedia of Race and Ethnic Studies*. London: Routledge, p. 421-422.

Jesus, Rodrigo Ednilson. (2011). Ações Afirmativas, Educação e Relações Raciais: lutas por redistribuição e reconhecimento. *Paidéia*, 8(11), p. 151-173.

Jovchelovitch, Sandra; Bauer, Martin W. (2011). Entrevista narrativa. In: Bauer, Martin W.; Gaskell, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 4, p. 90-113.

Kind, Luciana; Cordeiro, Rosineide. (2016). Narrativas acadêmicas ou como contamos o que fazemos. In: *Narrativas, Gênero e Política*. 1. ed. Curitiba: CRV, p. 185-204.

Labov, William. (1997). Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7, p. 1-18 [Alguns passos iniciais na análise da narrativa; trad. Waldemar Ferreira Netto].

Labov, William. (2013). *The language of life and death: the transformation of experience in Oral Narrative*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 14-43.

Labov, William. (2008 [1972]). *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.

Ladson-Billings, Gloria. (2006). Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 259-79.

Lander, Edgardo (Org.). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO.

Lassance, Maria Célia P.; Levenfus, Rosane S., & Melo-Silva, Lucy L. (Orgs.). (2015). *Orientação de carreira: investigação e práticas*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Lassance, Maria Célia P., & Ambiel, Rodolfo Augusto M. (Orgs.). (2018). *Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2018*. 1. ed. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

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

Lisboa, Marilu D. (2000). A formação de orientadores profissionais: um compromisso social multiplicador. In: Lisboa, Marilu D. & Soares, Dulce Helena P. (Orgs.). *Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores*. São Paulo: Summus, p. 11-23.

Martins, Edna; Santos, Alessandro de Oliveira dos, & Colosso, Marina. (2013). Relações étnico-raciais e Psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. *Psicologia: teoria e prática*, 15(3), p. 118-133.

Melo-Silva, Lucy L. (2007). Histórico da Associação Brasileira de Orientação Profissional e da Revista Brasileira de Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), p. 1-9.

Melo-Silva, Lucy L, Lassance, Maria Célia P., & Soares, Dulce Helena P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), p. 31-52.

Minayo, Maria Cecília S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco. (Saúde em debate; 46).

Minayo, Maria Cecília S. (Org.). (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Oliveira, Marina C.; Melo-Silva, Lucy L., & Dela Coleta, Marília F. (2012). Pressupostos teóricos de Super: datados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), p. 223-234.

Pereira, Amauri M. (2005). Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: Romão, J. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

Piza, Edith. (2019). Porta de vidro: entrada para branquitude. In: Carone, Iray, & Bento, Maria Aparecida S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, p. 59-90.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. (2005). In: Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO.

Praxedes, Vanda Lúcia, Teixeira, Inês Assunção, Souza, Anderson Xavier, & Gonzaga, Yone Maria. (2009). *Memórias e Percursos de Professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica.

Proença, Eder Rodrigues. (2009). *Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

Psychology [research and reference]. Counseling Psychology; *History of Counseling*: Donald Super. Disponível em: <http://psychology.iresearchnet.com/counseling-psychology/history-of-counseling/donald-super>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América. Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO.

Ramos, Andreia. (2018). *Mulheres no congo do Espírito Santo: práticas de reexistência ecologista com os cotidianos escolares*. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba, São Paulo.

- Reigota, Marcos. (1996). Narrativas ficcionais da práxis ecologista. In: Nascimento-Schulze, Clelia M. (Org.). *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social*. Florianópolis: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 1996. p. 47-58. (Coletâneas da Anpepp, 10).
- Reigota, Marcos. (1999). *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Ribeiro, Marcelo Afonso. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), p. 203-216.
- Ribeiro, Marcelo Afonso. (2013). Sistematização das principais narrativas produzidas sobre carreira na literatura especializada. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), p. 177-189.
- Ribeiro, Marcel Afonso. (2014). *Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Curitiba: Juruá. 196p.
- Ribeiro, Marcel Afonso, & Lehman, Yvette P. (2011). Algumas contribuições brasileiras para a Orientação Profissional: o enfoque socioconstrucionista em Orientação Profissional - uma proposta. In: Ribeiro, Marcel Afonso & Melo-Silva, Lucy L. (Orgs.). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira (Vol. 2): enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção*. São Paulo: Vetor, p. 53-79.
- Ribeiro, Marcelo Afonso, & Uvaldo, Maria da Conceição C. (2007). Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), p. 19-31.
- Riessman, Catherine Kohler. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage, 264p.
- Rosemberg, Fúlvia. (2013). *Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: FCC/SEP.
- Sales, Mara M., & Aranha, Antônia Vitória. (2017). A questão racial e o trabalho: da vinculação histórica aos temas emergentes. In: Gonçalves, Betânia D., & Martins, Fernanda Flaviana S. (Orgs.). *Esculpir a Psicologia: diversidades e contribuições contemporâneas*. Curitiba: CRV, p. 43-62.
- Santos, Tomaz Aroldo M. (2009). [Parte I – Vozes e lembranças] Prof. Tomaz Aroldo da Mota Santos (Instituto de Ciências Biológicas). In: Praxedes, Vanda Lúcia; Teixeira, Inês Assunção; Souza, Anderson Xavier, & Gonzaga, Yone Maria. *Memórias e Percursos de Professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 144-157.
- Savickas, Martin L. (1994). *Donald Edwin Super: The Career of a Planful Explorer*. *Career Development Quarterly*, 43(1), p. 4-24.
- Schein, Edgar Henry. (1993). *Identidade Profissional*. Como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho. São Paulo: Nobel.

- Schütze, Fritz. (2007). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1. *Invite - Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum*.
- Schütze, Fritz. (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, Vivian; Pfaff, Nicole (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Teoria e prática. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, p. 210-222.
- Silva, Jorge F. (2016). Trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) que atuam na educação básica na cidade de Rio Branco. 129 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco, 2016.
- Silva, Tatiana D., & Silva, Josenilton M. (2014). *Nota técnica - reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013*. Brasília: IPEA.
- Soares, Elza. (2002). A carne [Composição: Seu Jorge, Marcelo Yuca & Wilson Capellette]. In: *Do cóccix até o pescoço* [CD, faixa 6]. Salvador: Maianga Discos.
- Soares, Dulce Helena P. (1999). A formação do orientador profissional: o estado da arte no Brasil. *Revista da ABOP*, 3(1), p. 7-21.
- Soares, Dulce Helena P. (2002). *A escolha profissional do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Souza, Emilene A. (2018). *Vidas que seguem: narrativas ficcionais com jovens vivendo com HIV/aids*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Sousa, Neusa S. (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Spivak, Gayatri C. (1942/2010). *Pode o subalterno falar?* [Tradução: Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa]. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Swartz, David. (1981). Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In: Patto, Maria Helena S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz. p. 35-49.
- Teixeira, Moema de P. (2006). A Presença negra no magistério: Aspectos quantitativos. In: Oliveira, Iolanda (Org). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUUF, 2006.
- Toneli, Maria Juracy F.; Maheirie, Kátia; Peruchi, Juliana; Mayorga, Claudia; Mountian, Ilana, & Prado, Marco Aurélio M. (2013). Critical social psychology in Brazil: politics, gender, aesthetics and subject of dissidence. *Annual Review of Critical Psychology*, 10, p. 163-183.
- Weber, Max. (1904/2003). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. 2. ed. revista. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 87 p.

Zuberi, Tukufu. (2016). Teoria crítica da raça e da sociedade nos Estados Unidos. *Cadernos do CEAS*, Salvador, 238, p. 464-487.

## **APÊNDICE: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “As audácias e as histórias: análise psicossocial das trajetórias de psicólogas/os mestras/es e doutoras/es negras/os na interface dos estudos sobre carreiras”. No caso de aceitar colaborar fornecendo informações ao estudo, assine ao fim deste documento que está sendo apresentado em duas vias de igual conteúdo e forma. Uma delas é sua, e a outra ficará aos cuidados do pesquisador (doutorando), sendo mantida em arquivo por cinco anos.

A pesquisa discorrerá sobre as trajetórias de pessoas negras, que se graduaram em Psicologia e concluíram formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, procurando identificar como referidos sujeitos pensaram e construíram a sua carreira. Você foi selecionado (a) por se encaixar nos critérios estabelecidos para a investigação, isto é, autodeclarar-se pessoa negra, ter formação em Psicologia e cursado mestrado e/ou doutorado.

A sua colaboração se dará a partir de uma entrevista gravada. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Conselho Nacional de Saúde Nº 466/12, 510/2016 e complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Você não será identificado(a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. O sigilo de suas informações pessoais será assegurado por meio da substituição do seu nome por outro nos relatos descritivos e transcrições das gravações de sua entrevista. Os resultados serão apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. A gravação e a transcrição da entrevista ficarão aos cuidados do pesquisador (doutorando), sendo armazenadas por cinco anos. Findado este período, os arquivos provenientes serão apagados. A entrevista ocorrerá em local reservado para evitar constrangimento, conforme a sua disponibilidade. A duração prevista é de aproximadamente uma hora. Seguem perguntas que nortearão o encontro:

### **Narração central: questão geradora**

Então, [nome do participante], por favor, me conte a sua história de carreira. Conte-me a sua história do modo que achar conveniente. Você pode levar o tempo que quiser, começar e terminar como desejar. Tente me contar como foi o seu processo de escolarização e trabalho, como surgiu o seu interesse pela Psicologia, pela pós-graduação e docência. Conte-me sobre como é ser uma pessoa negra e acadêmica. Eu não irei fazer interrupções, apenas farei algumas anotações durante a sua fala. Quando encerrar, me avise. Somente depois eu farei algumas perguntas para esclarecer o que não entendi bem. Combinado?



## **Fase de perguntas**

Observação: o intuito desta fase é esclarecer as histórias e informações colhidas na etapa anterior. Portanto, as perguntas listadas abaixo são apenas sugestões de questões cujas respostas podem ou não ter surgido, espontaneamente, durante a elaboração narrativa.

1. Como foi efetivar-se professor (cargos, funções e vínculos)?
2. Você planejou a sua carreira? Como isso foi feito?
3. Há trajetórias/planejamentos interrompidos?
4. Quais são as suas metas de carreira? Tem se planejado para elas?
5. Você passou por alguma experiência de racismo durante a sua formação?
6. Você passou por alguma experiência de discriminação durante processos de seleção (pós-graduação e mercado de trabalho)?
7. Quais figuras de apoio foram importantes em sua trajetória?
8. Você passou por alguma política de ação afirmativa?
9. Quais suas áreas e temas de interesse na Psicologia?
10. Que disciplinas leciona?
11. Você discute relações raciais e temas relacionados em sua prática?
12. Tem feito alguma atividade que possa contribuir com a reflexão e/ou a formação de estudantes negros?
13. O que é ser mestre(a)/doutor(a)/docente negro(a)?
14. Gostaria de compartilhar ou comentar algo para além dessas perguntas, ou esclarecer algum ponto da sua narrativa?

Sua participação é importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão. Quanto aos possíveis riscos relacionados a sua participação no estudo, caso você sinta qualquer desconforto e/ou constrangimento durante a execução da entrevista, avise ao pesquisador para que, na ocasião, ele possa realizar o acolhimento e a intervenção pertinente à situação. Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização.

O estudo poderá auxiliar a reflexão por parte de profissionais, de estudiosos e outros atores engajados com o tema, ponderando acerca das relações raciais e das ações afirmativas destinadas à população negra. Desta forma, os resultados da pesquisa poderão ajudar outros sujeitos em situações e trajetórias semelhantes às suas. O pesquisador (doutorando) se dispõe a prestar informações sobre o andamento e a conclusão da pesquisa a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “As audácias e as histórias: análise psicossocial das trajetórias de psicólogas/os mestras/es e doutoras/es negras/os na interface dos estudos sobre carreiras”, de maneira clara e detalhada. Declaro que concordo em participar desta pesquisa, e que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

---

Assinatura do participante

Data

**Pesquisador responsável (orientador):** Sérgio Dias Cirino

Endereço:

CEP: ..... / Belo Horizonte – MG

Telefone: (31) xxxx-xxxx | E-mail: sergiocirino99@yahoo.com

---

Assinatura do pesquisador responsável (orientador)

Data

**Pesquisador (doutorando):** Vilmar Pereira de Oliveira

Endereço:

CEP: ..... / Belo Horizonte – MG

Telefone: (31) xxxx-xxxx | E-mail: psi.vilmar@gmail.com

---

Assinatura do pesquisador (doutorando)

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

Telefone: (31) 3409-4592 | E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_