

CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE

MARCOS TELES DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO E O CURRÍCULO DA PSICOLOGIA ACERCA DAS DEMANDAS
DE VIOLÊNCIA RELIGIOSA**

Juazeiro do Norte - CE
2021

MARCOS TELES DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO E O CURRÍCULO DA PSICOLOGIA ACERCA DAS DEMANDAS
DE VIOLÊNCIA RELIGIOSA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio para a obtenção do título de Mestre em Ensino em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Cezar de Borba Belmino.

Juazeiro do Norte - CE
2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

N244n Nascimento, Marcos Teles do
A Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa. / Marcos Teles do Nascimento – Juazeiro do Norte, 2021.
19f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Cezar de Borba Belmino
Produto (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) –
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2021.

1. Psicologia - Currículo. 2. Formação profissional. 3. Violência por motivação religiosa. I. Belmino, Marcus Cezar de Borba, Orient. II. Título.

CDD 200.19

Bibliotecária: Francisca Lunara da Cunha Alcantara – CRB-3/1420

MARCOS TELES DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO E O CURRÍCULO DA PSICOLOGIA ACERCA DAS
DEMANDAS DE VIOLÊNCIA RELIGIOSA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Marcus César de Borba Belmino

Orientador

Prof. Dr. Cícero Magérbio Gomes Torres

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – Avaliador Interno

Prof(a). Dra. Zuleide Fernandez de Queiroz

Universidade Regional do Cariri – Avaliador Externo

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Ensino em Saúde.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Marcus César de Borba Belmino

Orientador

Juazeiro do Norte – CE

2021

*A quem veio primeiro,
abriu caminho,
renunciou à vida
para que eu possa
ser e escrever.*

RESUMO

Trata-se de uma dissertação de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde que busca entender o processo de formação inicial e currículo da Psicologia acerca das demandas de violência religiosa, tendo como objetivos propostos: analisar a atuação e formação de profissionais de Psicologia acerca de demandas de Violência por Motivação Religiosa a partir de profissionais graduados no interior do Ceará e Sertão Pernambucano. Para atingir o objeto dessa pesquisa, objetivos específicos foram definidos: realizar um panorama de pesquisas de pós-graduação sobre o tema de pesquisa através do artigo: Estado da Questão sobre a formação profissional de Psicologia frente a situações de violência, intolerância e racismo por motivações religiosas; apresentar conceitos no campo da violência por motivação religiosa através do artigo: (Des)enlaces conceituais: intolerância religiosa, racismo religioso e violência por motivação religiosa; discutir o currículo e formação profissional da Psicologia a partir do artigo: Um diálogo entre as Teorias Críticas do currículo e a formação profissional de Psicologia frente à violência por motivação religiosa; conhecer experiências de formação profissional através por meio do artigo: Processo de formação em Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa. Metodologicamente, dentre os quatro artigos científicos produzidos, tem-se três pesquisas teóricas e uma pesquisa empírica com profissionais de Psicologia sobre a formação profissional frente a demandas de violência por motivação religiosa. Os resultados da pesquisa permitiram a elaboração da cartilha intitulada A Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa, tendo-a enquanto Produto Técnico Tecnológico. Enquanto considerais finais, apontou também pela necessidade de aproximação da graduação ao tema estudado visto que o cenário brasileiro reproduz diversas tipologias de violências por motivações religiosas e um tema ainda pouco evidenciado nas formações profissionais.

Palavras-chave: Psicologia. Formação Profissional. Currículo. Violência por Motivação Religiosa

ABSTRACT

This is a Master's thesis in Health Education that seeks to understand the process of initial formation and curriculum of Psychology about the demands of religious violence, with the proposed objectives: to analyze the performance and training of Psychology professionals about the demands of Violence due to Religious Motivation from graduated professionals in the interior of Ceará and Sertão Pernambucano. To achieve the object of this research, specific objectives were defined: to carry out an overview of postgraduate research on the research topic through the article: State of the Question on Psychology professional training in the face of situations of violence, intolerance and racism due to motivations religious; to present concepts in the field of violence for religious reasons through the article: Conceptual (un) enlances: religious intolerance, religious racism and violence for religious reasons; discuss the curriculum and professional formation of Psychology from the article: A dialogue between Critical Theories of the curriculum and the professional formation of Psychology in the face of violence for religious reasons; get to know professional training experiences through the article: Psychology training process in the face of demands for violence due to religious motivation. Methodologically, among the four scientific articles produced, there are three theoretical researches and an empirical research with Psychology professionals on professional training in the face of demands for violence due to religious motivation. The results of the research allowed the elaboration of the booklet entitled Psychology in the face of demands for violence due to religious motivation, having it as a Technological Technical Product. While considered final, he also pointed out the need to approach graduation to the theme studied, since the Brazilian scenario reproduces several types of violence due to religious motivations and a theme that is still little evidenced in professional training.

Keywords: Psychology. Professional qualification. Curriculum. Religious Motivated Violence

LISTA DE QUADROS

Artigo 1: Quadro 1 – Autor, título, ano de publicação e programa de pós-graduação	46
Artigo 1: Quadro 2 – Objetivo da pesquisa	47
Artigo 1: Quadro 3 – Autor, título e metodologia	49
Artigo 2: Quadro 1 – Formas de violência por motivação religiosa	70
Artigo 4: Quadro 1 – Nome de pesquisa, local de formação, identidade religiosa	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Ensino da Psicologia

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CES – Câmara de Educação Superior

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EQ – Estado da Questão

FENAPSI – Federação Nacional dos Psicólogos

MEC – Ministério da Educação

MPF – Ministério Público Federal

ONU – Organização das Nações Unidas

RIVIR – Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
3 REFERÊNCIAS	38
4 ARTIGO 1	43
5 ARTIGO 2	54
6 ARTIGO 3	76
7 ARTIGO 4	99
8 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO	126
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO	132
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	133
APÊNDICE D – CARTILHA	135
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	154

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação compõe a jornada acadêmica de um pesquisador do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde vinculado à linha de pesquisa: “*Políticas de saúde, currículo, formação profissional e Processos de Ensino e Aprendizagem em Saúde*”. Situar-se nessa linha de pesquisa possibilitou um desafio de perceber intersecções entre os processos de formação profissional, o diálogo com diversas áreas do conhecimento e as implicações desses temas sobre diversos grupos sociais.

A relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa é iniciada a partir do pensar nos processos de formação de profissionais. Diante de tantas formações profissionais, essa pesquisa optou pela formação da Psicologia visto o lugar de atuação do pesquisador: psicólogo e educador na formação de outros profissionais da Psicologia.

Ao se pensar na formação profissional em Psicologia, elementos são importantes de serem integrados nessa investigação tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que estabelece normas para os projetos pedagógicos; ementários de cursos de Psicologia que detalham o oferecimento de disciplinas, conteúdos, objetivos de aprendizagem e perfil profissional esperados; por fim, e não menos importante: a experiência de profissionais que obtiveram essas formações.

A Psicologia enquanto uma ciência e profissão tem o desafio de compreender os fenômenos humanos que se entrelaçam a dimensões sociais, políticas, educacionais, econômicas, culturais, religiosas e todas as manifestações que compõem a subjetividade humana. Profissionais da Psicologia atuam na busca de perceber os sujeitos a partir da sua construção histórica e social, além de todos os determinantes que possam atravessar uma história de vida ou uma história de um povo.

Durante o processo de amadurecimento dos debates que emergiram ao longo do processo de elaboração da pesquisa, um novo universo de estudos fora apresentado: os estudos de currículo. O que, definitivamente, ampliou de forma singular a maneira como esta pesquisa viria a ser conduzida.

A utilização do termo estudos de currículo também poderia ser aqui chamada de teorias curriculares e, dentre as teorias existentes, houvera a escolha de alinhar-se as Teorias Críticas sobre o currículo. O motivo? A compreensão de que currículos possam atuar enquanto espaços de resistência, formas de enfrentamento de opressões e a possibilidade de viabilizar

emancipação e conscientização frente a demandas sociais (EYNG, 2010). De que forma as formações profissionais e os currículos consolidados seriam corresponsáveis por problemas sociais emergentes como: violência, exclusão, relações desiguais de poder e manutenção de problemas como fome, desigualdade de emprego e renda? Estes são alguns dos muitos debates observados no campo num campo que possui autores, observações e nuances a serem conhecidas. Alguns desses debates serão apresentados ao leitor ao longo dos escritos em momento posterior.

Em se tratando de políticas de saúde, uma temática de interesse da linha de pesquisa a qual está pesquisa pertence, pode-se perceber as inúmeras formas de atuação para compreender os vetores sociais que atravessam os índices de saúde de nossas populações como, por exemplo, a compreensão do final do século XX sobre as implicações da violência e questões de saúde pública. Mais precisamente, em 1996, a Assembleia Mundial de Saúde convoca a Organização Mundial de Saúde (OMS) para lançar esforços de tipificar violências existentes, compreender as suas determinações e os impactos sobre índices de saúde (DAHLBERG; KRUG, 2002).

Deve-se admitir que falar sobre violência evoca um universo de formas a serem compreendidas. Como apontou Girard (1990), as discussões sobre violência atravessaram o tempo e persistem como um tema atual e necessário. A própria história humana ao se organizar enquanto grupo ou sociedade se funde com narrativas de violência. O que permite dizer que há violências de inúmeras formas, em inúmeros contextos e com interesses diversos.

Como forma de delimitar a compreensão da violência, o pesquisador buscou identificar um tipo de violência que viria ser analisada dentro dos processos de formação dos profissionais no momento da graduação em Psicologia. De que forma esses temas apareceriam ou não durante seus processos de tornar-se profissionais? A experiência do pesquisador ajudou a tomada de uma escolha.

A delimitação temática emerge ao rememorar o tempo em que este pesquisador atuou na função de co-coordenador de um projeto de extensão chamado de “*Encontros e encantos: Educação popular e saúde com povos de terreiros de matriz africana em Juazeiro do Norte-CE*”¹. Por meio dessa vivência, houve muitos atravessamentos que permitiram a uma escolha: as violências por motivações religiosas. Ou melhor, em se tratando da realidade das violências

¹ A oportunidade de convite surgiu por meio do professor Miguel Melo Ifadireó a frente do Laboratório Interdisciplinar de Estudos da Violência – LIEV e da professora Moema Alves Macedo coordenadora do projeto de extensão.

dirigidas aos povos tradicionais de matrizes africanas em solo brasileiro: o racismo religioso², por exemplo, ocasionado através da não garantia, muitas vezes, do direito de manifestação religiosa ou sobre os impactos de falar de seu credo em espaços para além do próprio terreiro³.

Ser expectador de relatos de violência despertou uma inquietação sobre o silenciamento dessas formas de sofrimento era percebido nos processos formativos dos profissionais de Psicologia. Ser expectador é também demarcar o lugar do pesquisador: a uma experiência que permitiu o lugar de escuta. Esse trabalho não busca assumir o protagonismo de fala da dor e luta de terreiros em busca de liberdade religiosa; na verdade, mobiliza-se na função de produzir questionamentos de como as graduações de Psicologia haviam ou não debatendo temas dentro dos processos formativos. A partir do pensamento de Ribeiro (2017) em *O que é lugar de fala*, é urgente produzir mudanças nas dinâmicas de pensamentos hegemônicos para que questões atravessadas por perspectivas de raça, gênero e/ ou classe assumam novos lugares de fala e, assim, assumam a garantia de visibilidade e protagonismo a sujeitos historicamente silenciados.

Assim, uma pergunta passou a orientar esse processo de investigação: como a formação profissional da Psicologia percebe as demandas de violência por motivação religiosa em seus currículos?

Essa pergunta de partida viabilizou a realização de um Estado da Questão⁴ (EQ). Este percurso metodológico que foi apresentado na disciplina de disciplina de Métodos de Pesquisa Qualitativa⁵ e a realização deste apresentou um cenário nacional das pesquisas que dialogam com os temas que atravessam a pesquisa em curso: formação profissional em Psicologia, teorias curriculares e violência por motivações religiosas. O resultado desse trabalho confirmou o ineditismo da pesquisa nos bancos de dados de pós-graduações brasileiras, consolidando a relevância em dar seguimento ao trabalho em curso.

² Ifadireó et al. (2020) defendem a ideia de ir além dos termos (in)tolerância e racismo religioso para se referir as ações de violência dirigidas as religiões africanas e afrodescendentes no Brasil, mencionado o termo “terrorismo religioso” para discutir realidade.

³ Durante o processo da pesquisa, fatos sociais novos apontam a importância de abirmos espaços de discussão sobre o tema. Já em janeiro de 2021, o programa televisivo *Fala que eu te escuto* da emissora Record tratou do tema “magia negra”, vinculando imagens do filme *Black is King*, produção executiva de Beyoncé Knowles Carter. O filme musical lançado pela Disney + reporta uma narrativa inspirada no clássico *Rei Leão* sob uma perspectiva sensível do legado histórico e cultural do povo africano. A reportagem em si apresenta elementos suficientes para que possamos identificar o que autores, sobretudo negros, bem demarcaram como racismo religioso. A reportagem pode ser visualizada no link: <https://noticiapreta.com.br/record-e-acusada-de-racismo-ao-falar-que-beyonce-faz-magia-negra/>

⁴ Trata-se do primeiro artigo apresentado nessa dissertação intitulado: *Estado da Questão sobre a formação profissional de Psicologia frente a situações de violência, intolerância e racismo por motivações religiosas*.

⁵ Agradeço aos professores Cícero Magérbio Gomes Torres e Marcus Cézar de Borba Belmino que compartilharam a disciplina e apresentaram essa possibilidade de estudos de levantamentos de pesquisas.

Assim, a presente dissertação propõe analisar a atuação e formação de profissional de Psicologia acerca de demandas de Violência por Motivação Religiosa a partir de profissionais graduados no interior do Ceará e Sertão Pernambucano. Para atingir o objeto dessa pesquisa, objetivos específicos foram definidos: realizar um panorama de pesquisas de pós-graduação sobre o tema de pesquisa através do artigo : *Estado da Questão sobre a formação profissional de Psicologia frente a situações de violência, intolerância e racismo por motivações religiosas*; apresentar conceitos no campo da violência por motivação religiosa através do artigo: *(Des)enlaces conceituais: intolerância religiosa, racismo religioso e violência por motivação religiosa*; discutir o currículo e formação profissional da Psicologia a partir do artigo: *Um diálogo entre as Teorias Críticas do currículo e a formação profissional de Psicologia frente à violência por motivação religiosa*; conhecer experiências de formação profissional através por meio do artigo: *Processo de formação em Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa*.

Como pode ver, esse formato de dissertação é composto pela coletânea de quatro artigos científicos, sendo esta uma possibilidade ofertada pelo programa. Além dos artigos apresentados, há também o Produto Técnico Tecnológico que, segundo o *Documento de Área* da CAPES (2013), assume o lugar de tecnologias dirigidas não apenas em salas de aula, mas também em espaços não-formais ou informais de ensino.

Com base nisso, foi elaborada a cartilha destinada a profissionais de Psicologia, profissionais em formação e Instituições de Ensino Superior (IES), apresentando os principais conteúdos discutidos somada a percepções identificadas ao longo do percurso de realização dessa pesquisa.

Espera-se, assim, contribuir para os estudos de formação profissional de Psicologia e currículo numa dimensão ético-político e, sobretudo, produzir reflexões sobre práxis⁶ e lugar dessa ciência no enfrentamento de situações de violência por motivação religiosa. Diante disso, assume seu interesse de uma pesquisa militante⁷, quer dizer, o compromisso de produzir

⁶ A *práxis* é um ato de conciliação entre a teoria e prática na qual ambas são capazes de produzir mudanças efetivas e transformadoras na sociedade, observando demandas sociais emergentes, impedindo que as atuações se resumam ao que se chama da *práxis vazia*, quer dizer, desprovida de interesses de mudanças sociais ou no esvaziamento de pautas socialmente necessárias para uma sociedade que busque reparações frente aos diversos tipos de desigualdades (VÁZQUEZ, 2007).

⁷ “Ressalte-se que houve, no âmbito acadêmico, tentativas recorrentes de deslegitimar o termo ‘militante’, conectando-o com a existência de uma vinculação acrítica a organizações político-partidárias e a um sistema de pensamento supostamente dogmático” (BRINGEL; VARELLA, 2014, p. 6). Uma maneira, frequentemente, utilizada para esvaziar a atuação de militantes e as pautas de movimentos sociais é através da crítica ao termo

posicionamentos de mudanças para a vida profissional e para a vida acadêmica, articulações e mobilizações de pautas sociais fundamentais para sociedades mais justas (BRINGEL; VARELLA, 2014).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA: (re)conhecer a sua história

Diante de possibilidades de pensamento, o conceito de formação discutido nesse capítulo dialoga sobre “O que é vivido por aqueles que se beneficiam de aportes educativos, ou pelos que refletem sobre o que acontece de formativo em suas vidas, constitui uma via de acesso ao conhecimento da formação” (DOMINICÉ, 2012, p.19).

Dominicé (2012) acredita que se pode pensar sobre processos formativos a partir de dimensões coletivas e também por meio de dimensões individuais. Dimensões coletivas podem ser narradas a partir da compreensão de diversos olhares lançados sobre a forma como aportes educacionais atingiram grupos profissionais, sendo esta a intenção nesse momento⁸.

Corroborando com a ideia das dimensões pessoais e coletivas, Queiroz e Paiva (2015) apontam para a importância de conhecer as histórias de vida dos profissionais⁹ como ponto de partida para a compreensão de um processo formativo. Quer dizer, conhecer formações profissionais por meio de pesquisas biográficas ou autobiográficas possibilitam ricos elementos para o estudo da história individual, coletiva e histórica de um povo e de um fazer profissional (QUEIROZ; PAIVA, 2015).

Lançando-nos nos percursos formativos e históricos da Psicologia, esta ciência já se fazia presente em alguns espaços antes mesmo da sua regulamentação, estando presente em disciplinas compartilhadas nas graduações como Medicina, Pedagogia e Filosofia. Foi em 1962 que a Psicologia brasileira assumiu seu status de profissão regulamentada¹⁰. Pensar nos

‘militância’. É importante estar atento aos interesses de grupos sociais que atacam e se beneficiam com a construção dessa narrativa.

⁸ As dimensões individuais de profissionais de Psicologia poderão ser observadas a partir dos seus relatos apresentados no artigo *Processo de formação em Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa*.

⁹ Mais precisamente, d(a)s profissionais, em se tratando da pesquisa desenvolvida pelas autoras acerca da história das educadoras da região do Cariri Cearense.

¹⁰ Regulamentou-se a partir da Lei 4. 119/62 de 27 de agosto assinada pelo presidente João Goulart.

processos de formação profissional da Psicologia significa reconhecer o seu processo de historicidade (MANCEBO, 2004; YAMAMOTO, AMORIM, 2010).

Uma pergunta bastante necessária foi realizada há um pouco mais de uma década por Dantas (2010) ao publicar o artigo: *Formar psicólogos: por quê? para quê?* A autora é guiada por esta reflexão sobre os processos de formação profissional da Psicologia brasileira e perpassa, sobretudo, na busca por entendimento sobre as demandas que a profissão buscava se profissionalizar e quais condições históricas foram dadas para chegar a estes processos (DANTAS, 2010).

Esses questionamentos foram guiados até chegar à compreensão de que a profissão deveria superar visões de mundo baseadas em especialismos, quer dizer, apropriações de teorias e técnicas que aprisionem sujeitos a diagnósticos ou a números de prontuários. Há na constituição histórica da Psicologia, um desafio emergente de articular teorias e práticas e para que isso seja possível é necessário um olhar sobre os processos de formação articulados de necessidades sociais contemporâneas, um olhar ético-político de ação e reflexão sobre impactos das dinâmicas sociais sobre os fenômenos estudados por esta ciência: o sujeito em suas relações (DANTAS, 2010).

A própria regulamentação da Psicologia coincide com os momentos políticos do Brasil e da própria América Latina que estavam imersos em ditaduras militares de governanças autoritárias. Viu-se suprimir quaisquer possibilidades da existência de uma democracia. Retomar a esse período sombrio da história, evoca a importante de reconhecer para não esquecer. Ainda que, por vezes, a própria Psicologia tentou esquecer esse período da sua história (COIMBRA, 1995).

Em meio a uma Psicologia recém reconhecida no cenário brasileiro, viu-se um crescente discurso psicologizante para ler fenômenos sociais, mais precisamente, vinculados a duas figuras: os “drogados” e os “subversivos”. Os “drogados” não eram vistos como pessoas com demandas de saúde, mas sim moralmente desviantes. Assim como os “subversivos” que eram as pessoas que questionavam valores sociais de qualquer natureza. Em ambas as situações, havia uma fala, inclusive acadêmica, de tentar culpabilizar a desestruturação familiar no aparecimento dessas figuras. Em contrapartida, tirava ou omitia qualquer responsabilidade do Estado ou da situação brasileira da época (COIMBRA, 1995).

Essa tendência ganha ainda mais força na década de 1970, diante da construção de narrativa de projeto da época: a família produtiva e servil aos interesses governistas,

desvinculada de quaisquer críticas a ausência de liberdades democráticas e apática a situações como crimes as liberdades individuais. Ao mesmo tempo, esta família poderia assumir o lugar de produtora de sujeitos “subversivos” e “desajustados” (COIMBRA, 1995; DANTAS, 2010).

Tal enfoque era uma das características ensinadas na formação da Psicologia da época. O ensinamento dirigido aos profissionais buscava analisar os “desajustes” intrafamiliares em contraposição de fenômenos coletivos e, sobretudo, políticos. Havia uma tentativa quase inexorável de confirmar a família como local de responsabilidades de qualquer forma da existência tida como desviante. Houvera também nessa época uma expansão nos cursos de graduação em diversos lugares do país (COIMBRA, 1995; DANTAS, 2010).

No entanto, uma outra realidade precisar ser apontada além do aumento dos cursos de Psicologia: a escassez de produções científicas sobre quaisquer temas (ANTUNES, 2007). Ao mesmo que não se via produções científicas sobre a recém profissão regulamentada, havia um apelo pelo discurso de cientificidade:

[...]acreditamos que pensar a formação do ponto de vista da relação ciência e técnica acaba nos remetendo a uma perspectiva positivista e reificadora onde as pessoas que trabalham com Psicologia são vistas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias psicológicas produzidas pelos cientistas e especialistas na área (DANTAS, 2010, p. 622).

Nota-se um apelo na construção de profissionais tidos como técnicos e empenhados a replicar técnicas psicológicas, mas deslocados de temas emergentes importantes na sociedade brasileira. A Psicologia nasce enquanto uma ciência numa tentativa de assumir um lugar apolítico e com profissionais silenciados frente aos problemas sociais e políticos da época:

Toda prática psicológica envolve uma prática política, contudo, que contornos de prática são esses, que horizontes eles alimentam ou consideram ajudar? Muitas vezes as práticas “psi” imbuídas do honroso compromisso com a sociedade acabam por alimentar práticas vigentes consideradas “verdadeiras” (DANTAS, 2010, p. 622).

A passagem da autora revela um problema evidente nos processos de formação profissional da recém nascida Psicologia brasileira, acreditando que toda prática psicológica é um ato político, quer dizer, que mobiliza ações humanas. Então, que grupos ou interesses se beneficiaram com o suposto discurso da neutralidade?

Baptista (2000) foi capaz de responder este questionamento ao comparar a formação profissional da recém Psicologia brasileira à figura da fábrica. Tal comparação se dá por compreender que formações deslocadas da realidade são ambientes de fabricação de sujeitos

alienados. A alienação aqui se refere a profissionais acríticos aos impactos de vetores sociais como desigualdades sociais, relações de poder, autoritarismo, fome, dentre outros, sobre a constituição dos fenômenos psicológicos, as formas de subjetividade e expressão humana da época.

As críticas apresentadas pelos autores mencionados sobre as fragilidades na constituição das formações profissionais são confirmadas nas pesquisas sobre o panorama nacional da Psicologia na década de 1980 realizada por Bastos e Gomide (1989). Estes foram capazes de levantar um diagnóstico da categoria:

- 75% dos profissionais estavam localizados no sudeste brasileiro em virtude dos processos de industrialização e a hegemonia da clínica psicoterápica – sendo um reflexo direto dos direcionamentos formativos da época;
- 66% afirmaram terem sido preparados para atuação na área da psicologia clínica;
- 52% mencionaram não terem sido preparados para compreender a realidade socioeconômica enfrentada pelo país;
- 50% dos entrevistados em todo o país confirmaram estarem insatisfeitos com o processo de formação profissional ofertado na graduação. Esse número chega a 64,4 % quando se refere a experiência de realizar pesquisas científicas.
- As atuações profissionais estavam localizadas em sua maioria em três espaços: a clínica, a atuação em escolas e na área organizacional;

A década de 1980 é marcada pela insatisfação dos profissionais com a formação profissional, havendo um distanciamento entre aquilo que foram preparados para atuar e as realidades vistas no cenário brasileiro para além da psicoterapia clínica (BASTOS; GOMIDE, 1989). Em contrapartida, começa assim um movimento de reconhecer e rever os processos formativos das graduações instituídas no Currículo Mínimo – nome do primeiro documento normativo dirigido a Psicologia no Brasil.

Os distanciamentos entre os processos de formação profissional e a realidade brasileira produziu a urgência em repensar a maneira como a Psicologia se constituía. A categoria passou a se articular e repensar na identidade que assumiria frente às demandas do cotidiano. A emergência por democracia influenciou a mobilização por mudanças nas teorias e práticas ensinadas nos cursos, assim como na reflexão de que o saber psicológico estava a serviço de uma pequena parcela da população brasileira: as elites financeiras e industriais. Essa reflexão permitiu a busca por um perfil profissional mais atento a dilemas sociais (BASTOS et. al. 2010).

Esses coletivos chegam a produzir movimentações no próprio Conselho Federal de Psicologia – CFP que passou a mediar espaços de discussão sobre novos lugares de atuação profissional e a preparação necessária para conhecer esses cenários a exemplo da chegada Psicologia no âmbito judiciário (CFP, 1994).

As mudanças mais contundentes tomam forma na década de 1990 com o fortalecimento dos coletivos profissionais e o crescimento de publicações sobre lugares, práticas e novos desafios profissionais (BOCK, 2015). As mudanças normativas do perfil de profissional chegam ao Ministério da Educação em 2004 com a Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e, por fim, a substituição do Currículo Mínimo que há tempos vinha sendo duramente criticado pelo viés tecnicista e deslocado da maioria das realidades brasileiras (BRASIL, 2004). Ainda que seja considerado um avanço, novas disposições foram apresentadas sete anos depois com a Resolução de nº 5/2011, fazendo um apelo para a construção de uma Psicologia crítica, pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Além disso, apresenta as competências profissionais esperadas no processo de formação:

- I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;
- II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
- III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;
- IV - identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;
- V - escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;
- VI - avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
- VII - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;
- VIII - coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros;
- IX - atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
- X - relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;
- XI - atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêuticos, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;
- XII - realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;
- XIII - elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;
- XIV - apresentar trabalhos e discutir ideias em público;
- XV - saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional (BRASIL, 2011, s/n).

Diante das competências apresentadas na resolução, caberia às Instituições de Ensino Superior organizarem seus currículos e que estas pudessem mediar os processos de desenvolvimento, de ensino e aprendizagem dos acadêmicos em formação. Quer dizer, serão atitudes desenvolvidas pelos profissionais ao longo do seu processo formativo. Sabendo disso, é importante perceber que diante de quase setenta anos da regulamentação profissional a Psicologia passou por diversos momentos em busca de uma profissão mais próxima das demandas sociais emergentes.

Assim, ao perceber esse contexto, um novo universo temático precisará ser discutido para dar continuidade a compreensão temática dessa pesquisa: os estudos sobre o currículo.

2.2 CURRÍCULO: A COMPLEXIDADE DO DISCURSO

Ao eleger a formação profissional do Psicologia como matéria de análise e como está pensa o fenômeno da violência religiosa, viu que um discurso precisava ser investigado: a compressão do currículo dos cursos de Psicologia. Ao longo do texto, elementos irão justificar essa afirmação.

Mas, afinal, o que é currículo? Etimologicamente:

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (SACRISTAN, 2013, p.16).

Uma pergunta relativamente simples, no entanto, a tentativa de respondê-la pode implicar num processo complexo para além de sua etimologia.

As palavras de Michael Young (2014, p. 192), um representante das teorias críticas sobre o currículo, confirmam tal complexidade: “Como teóricos do currículo, deveríamos ter as respostas para perguntas desse tipo. Afinal, somos os especialistas em matéria de currículo. Isso não significa que somos autoridades inquestionáveis no assunto – longe disso”.

Silva (2007) em *Documentos de Identidade* como Lopes e Macedo (2013) em *Teorias de Currículo* também confirmam a complexidade de delimitar compreensões do que é currículo se isso for possível.

Como é dito: “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre

parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2013, online). Uma das formas de buscar compreendê-lo seria localizá-lo historicamente, pois não o coloca numa condição estática. Assim, ao se falar em currículo, deve-se, sobretudo, perceber em que momento histórico este se refere.

Teorias ou Discursos sobre currículo? Esse é o questionamento introduzido por Silva (2007) ao falar sobre a diversidade de “Teorias Curriculares” que descrevem esse fenômeno. Para o autor, seria mais acertado a noção de discurso ou textos. Como explica:

A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (SILVA, 2007, online).

Assim, a teoria viria depois do seu objeto: o currículo. Cabe a teoria descobrir este objeto, descrever assim como explicá-lo. Partindo dessa ideia, continua:

Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominante na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade” (SILVA, 2007, online).

Enquanto a teoria descobre seu objeto de investigação; o discurso, por sua vez, produz seu próprio objeto. Assim, ainda que se queria descrever o currículo tal como ele seja, haverá particulares nesse descrever. Logo, descrição também é uma criação. Em suma, a ideia de descrição como ato de neutralidade do pesquisador por meio de uma teoria é contestada com a ideia de discurso. E mais um detalhe: a noção de asserções da realidade e como a realidade, comum nas teorias curriculares, são similares na dimensão do discurso. O discurso não se separa ou se distancia da realidade: ele é a própria realidade.

Concluindo essas ressalvas, o autor tranquiliza o leitor em dizer que não é preciso abandonar a ideia de Teoria Curricular visto que essa nomenclatura é amplamente difundida. O tom do autor acerca do questionamento se dá pelas orientações pós-estruturalistas as quais enxerga a realidade.

Pode-se também compreender as dimensões do currículo enquanto um ato, um ato de currículo como aborda Macedo:

Ato de currículo como um conceito-dispositivo fundante para nossos argumentos, emerge nos explicitando, acima de tudo, que políticas e implementações curriculares não podem ser experienciadas como uma condenação sociopedagógica ou socioeducacional.

Dos âmbitos dos nossos interesses, preferimos pensar numa multicriação implicada a compromissos educativos e formativos socialmente referenciados que podemos, democraticamente, legitimar ou não (MACEDO, 2012, p. 14).

Macedo (2012) atribui um conceito importância para a compreensão do que está sendo discutido nesse capítulo. Para ele, pode-se reconhecer o caráter diálogo na construção dos currículos, quer dizer, a implementação de políticas educacionais e curriculares podem ser legitimadas ou não. Assim, é preferível olhar para esta discussão não numa perspectiva condenatória, mas sim no sentido de compreendê-la para conseguir apontar mudanças necessárias em todos os lugares afetados pelos currículos.

2.2.1 As Teorias Tradicionais: o aparecimento das discussões sobre currículo

A primeira utilização do termo currículo foi verificada em escriturações da Universidade de Leiden na Holanda por volta de 1582 (SAVIANI, 1994). No entanto, foi na Universidade de Glasgow, Escócia, em 1663, que o termo foi utilizado se referindo a um atestado de formação (HAMILTON, 1992; SALVIANI, 1994).

Quanto ao aparecimento de estudos sobre o tema, foi nos Estados Unidos, na década de 1910, que estes emergiram em um cenário social marcado pelo movimento migratório e o processo de industrialização crescente no país o que gerou a necessidade de pensar nas necessidades de padronizar a escolarização da população (SILVA, 2007).

Mais precisamente, John Bobbit foi a primeira figura a propor a ideia de uma estruturação curricular, definindo um campo que seria chamado de Teoria Curricular Tradicional. Essas ideias apareceriam em *O currículo*, originalmente, publicado em 1918. Para Bobbitt, ao analisar no cenário educacional da época, a escola poderia assumir dois lugares, inclusive antagonísticos: os defensores da cultura e os defensores da prática.

Fazendo uma comparação entre essas duas concepções, o autor acreditava que os defensores da cultura estavam preocupados com a ideia de viver, mas não com o desenvolvimento da capacidade de produzir. Em contrapartida, para os defensores da prática, a educação possui uma função, acima de qualquer outra, de desenvolver pessoas para o mundo prático (BOBBITT, 2004).

Sua proposição de currículo deveria preparar o sujeito para uma vida economicamente ativa. Para que isso fosse atingido havia a necessidade de agregar duas situações: o currículo direto e as experiências indiretas.

Na construção de um currículo, um sujeito responsável deve observar as atividades humanas existentes no mundo do trabalho para então dividir essas atividades em atividades menores que seriam os objetivos de um curso. Quem poderia ser capaz de elencar esses objetivos? Fóruns com especialistas de área seriam pessoas capazes de identificar as atividades esperadas dentro de um perfil para depois categorizá-las. Por fim, definidas as categorias, programas de treinamento podem ser desenvolvidos para desenvolver pessoas com valores funcionais e capazes de resolver problemas práticos (LOPES; MACEDO, 2013; EYNG, 2015).

Não havia, nesse sentido, uma preocupação com a seleção de conteúdos para estarem ou não presentes nas disciplinas. A preocupação com o alunado seria que estes fossem capazes de atingir objetivos centrais, marcando assim o que foi chamado de *eficientismo social* (LOPES; MACEDO, 2013).

Silva (2007) conclui, enfim, que o currículo idealizado por Bobbitt se baseou numa busca de racionalizar resultados educacionais, pensando em medir esses de maneira mais cuidadosa e específica possível.

Assim, algumas reflexões se fazem importantes olhando para o modelo de currículo apresentado por Bobbitt. Como, por exemplo, se constrói uma métrica rigorosa e específica de resultados educacionais? A partir de que instrumentos? Ou ainda: que projeto de sociedade era idealizada a partir desse modelo de currículo?

Há em Bobbitt, inclusive na linguagem utilizada, uma aproximação da ideia de escola com outro ambiente: o ambiente fabril e os sistemas de produção. Dessa maneira, é incorporado ideias que comumente são destinadas a estes ambientes como criar instrumentos de produtividade, por exemplo. Vai além, pode-se ver, metaforicamente, a escola enquanto uma fábrica; o currículo enquanto um processo produtivo, espécie de linha de produção; os alunos seriam os matérias-primas; e os professores seriam os responsáveis por entregarem um produto final, desenvolvendo alunos com estas e não aquelas qualidades visto que o resultado deve ser pensando anteriormente por seus idealizadores (PARASKEVA, 2004).

Complementando a ideia de Paraskeva (2004), Silva (2007) menciona a inspiração direta de Bobbitt na sua construção curricular: a administração científica de Taylor, logo a partir desse modelo de administração, a educação também seria baseada em um processo administrativo e industrial.

Embora Bobbitt representasse uma referência de vanguarda nos estudos curriculares baseados no *eficientismo social*, havia um contraponto a essa ideia: o *progressivismo*. Nessa

perspectiva, a educação possuía um valor além de se adaptar a produtividade pois a educação seria capaz de diminuir desigualdades sociais e construir sociedades mais democráticas (LOPES; MACEDO, 2013).

No progressivismo, destaca-se a figura de John Dewey e a elaboração de um currículo que integre inteligência social e mudança. Um currículo deve agir atendendo as necessidades entre a escola e os interesses dos alunos. Para ele, o processo de aprendizagem é um processo contínuo e a escola não seria, no caso, uma preparação para a vida adulta, mas a própria vida.

Como o próprio Dewey (1965, p.34) afirmou:

Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de 'lições' marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola.

É importante também destacar em Dewey (1965) a proposta de um novo modelo de escola a qual foi chamada de Escola Nova. Partindo da ideia de criar um ambiente de aprendizagem baseada no aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos e na problematização com esses conhecimentos.

Ao comparar as duas concepções de currículo, tanto de Bobbitt como de Dewey, Silva (2007) afirma que foi Bobbitt a ter mais destaque e adesão de suas ideias. O motivo? Bobbitt entregava a ideia de fazer educação de forma científica, quer dizer, de mapear habilidades a serem desenvolvidas, buscar especialistas que conseguissem categorizar e, por fim, organizar esses processos. Currículo, em Bobbitt, passou a ser visto enquanto um processo de organização.

Um adendo parece ser pertinente a partir da afirmação anterior sobre a maior adesão de Bobbitt no cenário, sobretudo, norte-americano na primeira metade do século XX, por ser considerado "científico". Ao que parece, cientificidade aqui é entendida enquanto processos de métrica objetiva. O que caracterizou, amplamente, as teorias tradicionais do currículo.

Assim, o interesse educacional da época era de preparar intelectualmente sujeitos para se adaptarem à sociedade e o currículo era o instrumento capaz de atingir esse objetivo (EYNG, 2007).

O rigor técnico quanto aos resultados demonstrava um interesse em desenvolver uma sociedade a partir de parâmetros específicos, buscando sujeitos produtivos e preparados a assumirem postos de trabalho na vida adulta. Quanto à diversidade, ao multiculturalismo e

relações de saber-poder, não havia esses questionamentos, pois, as teorias ditas como tradicionais assumiam o suposto lugar de “neutralidade” (SILVA, 2007).

Essa neutralidade seria possível?

2.2.2 Teorias Críticas: selecionar enquanto operação de poder

A pergunta lançada no tópico anterior, sobre a possibilidade de neutralidade nos estudos de currículos é de interesse dos teóricos localizados nas teorias críticas sobre o currículo.

A argumentação sobre a suposta neutralidade e despolitização da educação, nada mais é do que uma forma de manutenção de interesses de classes já dominantes, incluindo interesses liberais e do conservadorismo (MCLAREN, 1997). A alegação positivista, conteudista, pouco crítica e inerte aos problemas perpetuados são proposições que se opõe a pedagogia crítica.

O movimento educacional surge nos Estados Unidos e na Inglaterra sob a indagação de que como a educação, de fato, possa agir enquanto instrumento de transformação social buscando intersecções necessárias entre práticas educacionais e temas como justiça social, democracia e direitos humanos (TEITELBAUM, 2011).

Assim, a perspectiva crítica pode ser compreendida enquanto um conjunto diversos de autores dos campos da sociologia, pedagogia e filosofia, inclusive com bases teóricas diferentes, que tiveram aproximações entre si em virtude das discussões de interesse tais como os processos de hierarquia de classes, as relações de poder na sociedade e processos ideológicos (LOPES; MACEDO, 2013).

Mas esse movimento não se limitou a estes países e, na América Latina, mais precisamente no Brasil, tem-se em Paulo Freire um nome de grande relevância. Apple (2017, p. 897): atribui como “a poderosa obra de Paulo Freire” ao falar do seu legado no campo dos educadores críticos.

Já Giroux (2016, p. 298) é ainda mais incisivo sobre a importância freiriana: “Numa época em que a memória está sendo apagada e a relevância política da educação é descartada no âmbito da linguagem da medição e quantificação, é muito importante lembrar o legado e o trabalho de Paulo Freire”.

O conjunto de autores que auxiliam a perspectiva crítica são vários que incluem a própria Teoria Crítica, John Dewey, Gramsci, Freire, ideais feministas, antirracismo e também educação popular (SALES; FISCHAMAN, 2010).

Além das figuras citadas, destaque também para Louis Althusser com a importante publicação intitulada *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Nessa obra, o autor produz um debate acerca do aparelhamento de estruturas sociais capaz de transmitir conhecimentos de classe dominante que irão ser reproduzidas no mundo do trabalho, nas relações de produção, capazes de manter a relação entre exploradores e explorados. Como afirmou:” [...] nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, 1980, p. 66).

Ainda havendo uma diversidade de lugares e pensadores sobre o movimento, é importante perceber um ponto em comum: usar a educação para o fortalecimento de pessoas que estão sendo desfavorecidas, oprimidas, sem poder. E, a partir desse fortalecimento, criar condições de transformação social e das desigualdades historicamente existentes (MCLAREN, 1997).

Como apontado por Apple (2005, p. 36): “o foco, então, deve também estar nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência desses indivíduos.

Essa assume um lugar que vai além das discussões sobre relações de poder **confortadoras** (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Ilusões confortadoras é um conceito amplamente desdobrado nesse movimento educacional, pois a conformidade significa manter problemáticas sociais sob a índole que são “imutáveis”.

Dizer que os processos de ensino e aprendizagem são neutros é uma ideia também contrária ao pensamento de Pierre Bourdieu (1983). Para o sociólogo, os processos educacionais não se distanciam das relações entre dominantes e dominados. Mais precisamente, é um espaço de disputas em há grupos de maior acúmulo de poder, tornando-se capazes de legitimar práticas a serem perpetuadas em projetos educacionais, inclusive no estabelecimento de limites, regras e da caracterização do sujeito subversivo, ou seja, aquele que se enquadra a estas normas estabelecidas.

Atuar e analisar a educação, os processos de ensino-aprendizagem e os formatos curriculares pela perspectiva crítica exige um processo chamado de reposicionamento. Significa, pois, enxergar a partir dos olhos dos despossuídos, buscando romper com os processos ideológicos que possam (re)produzir relações de opressão.

Para Apple, Au e Gandin (2011), oito tarefas são necessárias para o engajamento do educador/pesquisador sobre a perspectiva crítica:

1. Ser testemunha da negatividade – “uma de suas funções principais é a de iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação” (p. 15).
2. Engajar-se em análises críticas – “examinar criticamente as realidades atuais com um modelo conceitual/político que enfatize os espaços nos quais ações contra-hegemônicas possam se realizar ou de fato se realizem” (p. 15).
3. Redefinir o conceito de “pesquisa” – “agir como ‘secretários’ desses grupos de pessoas e movimentos sociais que estão agora engajados em desafiar as relações existentes de poder desigual ou no que foi chamado alhures de ‘reformas não reformistas’” (p. 15). Projeto assumido, por exemplo, na análise das Escolas Democráticas.
4. Reconstruir o “conhecimento de elite” – “ajudar as comunidades a pensar sobre isso, a aprender com elas e a envolver-se nos diálogos mutuamente pedagógicos que permitem que decisões sejam tomadas (p.15). Não se trata de negar o conhecimento hegemônico, geralmente, sob a égide de elites, mas conhecê-la e desenvolver estratégias de contrapontos.
5. Manter vivas as tradições do trabalho radical – “Em face dos ataques organizados sobre as “memórias coletivas”¹¹ da diferença e da luta, ataques que tornam cada vez mais difícil reter a legitimidade acadêmica e social das múltiplas abordagens críticas” (p. 15). Tornar viva essas tradições significam manter a esperança na mudança sociais ainda que a narrativa de transformação através da educação seja contestada.
6. Manter tradições vivas, criticá-las sem deixar de apoiá-las – “as competências jornalísticas e midiáticas, acadêmicas e populares, e a capacidade de falar a audiências muito diferentes são cada vez mais cruciais” (p. 15). De que forma, as narrativas compartilhadas na memória coletiva podem ajudar a diferentes grupos a se mobilizarem para o debate da educação?

¹¹ Para Maurice Halbwachs (2013, p. 26), memória coletiva “permanecem sempre coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque em realidade, nunca estamos só”.

7. Agir com movimentos sociais – “a formação acadêmica em educação crítica ou pedagogia crítica de fato implica tornar -se um “intelectual orgânico”¹² (p. 16).
8. Usar o privilégio de acadêmicos/ativistas – “fazer uso de nosso privilégio para abrir espaços, nas universidades e em outros lugares, para quem ainda não está lá, para quem hoje não tem uma voz” (p. 16). Remete, claramente, a função do educador crítico: ocupar espaços de debates e oferecer espaços para grupos possam se mobilizar e se apropriar do conhecimento, tornando-o democrático.

Na perspectiva crítica, uma questão se faz importante: não se trata apenas de responder ao questionamento: como aprendem? Mas, sobretudo, o porquê de aprenderem sobre algo.

Alguns elementos se fazem necessários na dimensão crítica curricular e, conseqüentemente, sobre os impactos de processos de ensino e aprendizagem: “Como selecionar as experiências de aprendizagem a serem oferecidas? Como organizá-los relacionando-as aos interesses e ao desenvolvimento do estudante? (MOREIRA, 2003, p. 10).

Para responder a estes questionamentos, os currículos precisam incluir temáticas como: relações de poder, ideologia, cultura, exclusão, dentre outros temas importantes. E estes mesmos professores precisam integrar essas questões no ensino crítico.

E, nisso, faz-se aqui uma intersecção entre a necessidade mencionada por Moreira (2003) com a questão da violência por motivação religiosa. Entender esse fenômeno requer a integração vários lugares do conhecimento. A violência, mais precisamente por motivação religiosa, não é e nem poderia se tornar um fenômeno simples e isolado. Dessa maneira, acredita-se que estes conhecimentos precisam integrar a formação do profissional da psicologia.

O estudante, em sua formação, precisa ter condições de aprendizagem que consiga compreender não somente a produção de sofrimento a partir da violência por motivação religiosa; mas também, ser um agente transformador, um profissional capaz de ser um aliado daqueles que são silenciados por essa violência.

A discussão aqui levantada, dialoga diretamente com o pensamento de Giroux (1997, p. 56) ao acreditar que: "fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes" podemos desenvolver uma educação

¹² É um conceito atribuído a partir de Gramsci. Para este, todo homem é um intelectual, mas nem todos ocupam a função de um. Na verdade, não existe um sujeito não-intelectual. O “intelectual orgânico” pode emergir na forma de indivíduo ou organização com o intuito de articular por meio da trílice tarefa: científico-filosófico, educativo-culturais e políticas a busca por superar a condição de sociedade de classes (GRAMSCI, 2000;2004).

com sensibilidade, propositiva e posicionada a favor daqueles que tem direitos negados, negligenciados, silenciados.

A interface entre pedagogia crítica, incluindo o posicionamento político da educação em prol da justiça social, democracia e direitos humanos (TEITELBAUM, 2011) e as discussões sobre violência por motivação religiosa na formação do profissional de Psicologia produzem um enlace adequado e necessário no debate educacional- curricular- político dos profissionais dessa área.

Além de todas as tarefas defendidas pelos educadores críticos, uma condição no processo ensino e aprendizagem é basilar e, inclusive, freiriana:

A **dialogicidade** não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p.36, grifo nosso).

Ser epistemologicamente curioso permite a busca por processos de investigação sobre os processos educativos, ou em outras palavras, sobre compreender o que e por que ensinar ou aprender determinado conteúdo. Esse sentimento se faz necessário nos estudos sobre a formação profissional da Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa.

A partir do exposto nesse capítulo, reafirma-se que os processos de investigação dessa pesquisa foram observados a partir do universo de autores e conceitos das Teorias Críticas sobre o currículo; no entanto, isso não oculta discussões que também tomaram forma em um outro momento das teorias curriculares: as Teorias Pós-Críticas. Logo, faz-se necessário também apresenta ao leitor esse movimento.

2.2.3 Teorias Pós-Críticas do Currículo: o currículo está em tudo

Sobre o movimento que viria a ser conhecido como Teorias Pós-Críticas sobre o Currículo, Lopes (2013) afirma que não se trata de um avanço linear, nem mesmo representaria uma evolução do pensamento alicerçado nas Teorias Críticas e tão pouco uma superação dos pensamentos anteriores. Esse movimento que toma forma entre as décadas de 1970 e 1980, estaria vinculado a formas de reconfiguração. Uma espécie de desconstrução de princípios que viriam a ser adotados a partir desse novo momento. Significa admitir a coexistência de teóricos,

curriculistas e pesquisadores fazendo leituras sobre este fenômeno: o currículo, no entanto, com nuances de análises que se diferenciam.

Dentre as influências desse movimento, Paraíso (2004) destaca o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, a teoria queer, os estudos feministas, os estudos pós-coloniais e étnicos como contribuições importantes para a emergência de novos olhares para os fenômenos curriculares e sociais implicados entre si.

Silva (2010) ao iniciar a apresentação sobre as Teorias Pós-Críticas sobre o Currículo, produz uma reflexão bastante pertinente sobre os movimentos conduzidos pela mídia no processo de homogeneização das massas e a maneira como esta conduz a diversidade cultural apresentada em programas televisivos. Na sua análise, as mídias passaram a tornar visível expressões culturais de povos dominados, no entanto, não se trata de um processo reconhecimento e respeito as diversidades, mas uma diversidade cultural fabricada por grandes grupos midiáticos numa tentativa de manter processos hegemônicos de controle. Quer dizer, a veiculação de informações sobre culturais diversas são afasta o olhar exótico ou inferiorizante de culturas ditas como hegemônicas, logo é preciso enxergar esses interesses para não cair numa retórica de uma inclusão cultural deveras frágil. E assim, o autor evoca um questionamento: qual a relação entre o movimento de multiculturalismo e o currículo? O autor aponta:

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e apresentadas na cultura nacional. O multiculturalismo por ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” para a presença dos grupos raciais e étnicos coloca, no anterior, daqueles países, para a cultura nacional dominante (SILVA, 2016, p.87 - 88).

A ambiguidade apontada pelo autor perpassa a ideia de que a inserção de grupos raciais e étnicos nas culturas ditas como dominantes ainda não é capaz de eliminar as relações de poder e de classe atravessadas historicamente. Inclusive, faz alusão a uma camiseta de um imigrante em Londres que tinha como frase “Nós estamos aqui porque vocês estiveram lá” (SILVA, 2010, p. 88), reafirmando assim a necessidade de compreender as condições históricas submetidas por culturas que formam consideradas inferiores pelo olhar da cultura dominante.

Ainda que enxergue essa ambiguidade, o autor acredita na grande importância da chegada dos estudos de multiculturalismo no ambiente curricular em virtude da fundamental

ideia de que não se pode admitir hierarquias entre as culturas humanas, ou seja, manutenção do pensamento que há culturais superiores a outras culturas.

No que diz respeito ao campo de análise curricular, esse movimento amplia de forma significativa o horizonte de suas discussões:

Na perspectiva da teoria pós-crítica, o currículo está em tudo, em todos os espaços, faz questão de ser exercido em qualquer comunidade formal ou informal: local de trabalho, de lazer, campo, cais, ilhas, praças, pátios, associações, ginásios, ruas, assentamentos, parques, viadutos, e até em escolas. Faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências [...] (CORAZZA, 2005, p. 109).

Pensando nas características da teoria pós-crítica, é notável um crescimento significativo quanto aos elementos entrelaçados. Incluindo uma gama expressiva de manifestações da sociedade até as escolas. Vê-se que a escola aqui não é o único lugar de análise e compreensão da realidade, mas sim um destes campos de análise. Ao que parece, os estudos curriculares são estudos da própria sociedade (CORAZZA, 2005).

Paraíso (2004) afirma que as produções, estudos e análises nessa perspectiva buscam produzir questionamentos para as práticas educacionais já existentes, quer dizer, transgressão, subversão e ampliar os sentidos das diferenças existentes entre os sujeitos. Ao mesmo tempo, não buscam estabelecer ideias universais sobre os fenômenos estudados, optando por narrativas parciais. Dessa maneira, admitem as influências, locais, regionais na construção dos currículos e se afastam da ideia de um currículo universal.

Ribeiro (2016) percebe o caráter de uma produção transgressora alinhada a esse movimento de pensar os estudos curriculares:

[...]duas teses, filiadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadas respectivamente por Tomaz Tadeu Silva e Sandra Corazza, para ilustrar o caráter transgressor dos trabalhos, porém, excessivamente abstrato e afastado de discussões concretas relativas ao campo do currículo e a educação de modo mais geral (RIBEIRO, 2016, p. 300).

Um pouco mais adiante, apresenta características dessas produções:

A questão então aqui vai pelo conteúdo em si da tese e sua contribuição para oferecer alternativas à educação. Não há uma linha teórica a ser cotejada na tese, e a cada subtítulo somos convidados a leituras poéticas e abstratas que nos parecem nada dizer, embora no fundo, parecem dizer muita coisa (RIBEIRO, 2016, p. 301).

Assim, Ribeiro (2016) aponta o caráter transformador da escrita acadêmica que foge das estruturas convencionais de elaboração do pensamento. Os pesquisadores se permitem, dessa forma, apresentar uma escrita criativa, rompendo a lógica racional e produz no leitor o desafio da interpretação de figuras de linguagem e até versos escritos. Menciona inclusive que cada escrito permite uma interpretação distinta para cada leitor, assim não assumindo uma forma única de compreensão.

Meio a isso, pode-se perceber uma diferença bastante demarcada entre a visão do currículo numa perspectiva tradicional focada na roteirização e na seleção de conteúdos que correspondam a interesse de uma sociedade (BOBBIT, 2004); e uma leitura pós-crítica, colocando as dinâmicas da sociedade no cerne de seus estudos (CORAZZA, 2005). Essas diferenças em menos de um século levam a crer que o objeto de estudo do currículo passou por diversas transformações, confirmando um caráter dinâmico da sua compreensão.

2.3 CONTEXTUALIZANDO A NOÇÃO DE (IN)TOLERÂNCIAS: SOBRETUDO RELIGIOSA

Esse capítulo tem o interesse de apresentar uma discussão inicial sobre a intolerância religiosa. Optou-se por usar o termo “contextualizando” em virtude das construções históricas atribuídas ao tema que foram se consolidando ao longo tempo.

Conceitualmente, podemos compreender intolerância enquanto: “predisposição comum a todos os humanos, a de impor suas próprias crenças, suas próprias convicções, desde que disponham, ao mesmo tempo, do poder de impor e da crença na legitimidade desse poder” (RICOEUR, 2000, p.20). Percebe-se que vai além da existência da diferença. Há uma relação de poder definida na lógica onde alguém precisa ceder a uma crença e se adequar a uma crença dominante.

O agravamento ou fortalecimento da intolerância pode assumir facetas ainda mais severas, inclusive, de incumbir o diferente enquanto não-humano (HÉRITIER, 2000). Nisso, um questionamento pode ser feito: de que forma, essa percepção de que outro por ser diferente perde tudo, inclusive sua humanidade, coloca-o à mercê da violência e da dominação?

Essa reflexão pode ser incluída no debate, por exemplo, quando uma crença religiosa autoriza desqualificar este outro por ser diferente. Sobretudo, por não se adequar ao seu enquadre dogmático, alguém ser subjugado enquanto inferior e passível de ações de violência.

Ainda em Ricoeur (1995) além da discussão da intolerância versus tolerância, este ainda acrescenta um terceiro termo: a questão do intolerável. Para o filósofo, “tolerar significa desenvolver uma atitude que consiste em admitir no outro uma maneira de pensar ou de agir diferente da que pessoalmente se adota” (p. 175). Enquanto a intolerância se enquadra no “não suportar, a condenar o que se desagrade nas opiniões ou nas condutas dos outros” (p. 175).

O limiar entre essas duas condições parece estar na capacidade de reconhecer o outro enquanto diferente e, a partir disso, que tipo de atitude irá ser tomada. Existe na intolerância, um impedimento de reconhecer a diferença enquanto uma possibilidade. Para o filósofo, a tolerância atravessa três níveis: institucional, cultural e das justificações teológicas. (RICOEUR,1995).

No plano institucional, a tolerância dialoga com as regras da Justiça e o papel do Estado. Para ele, a Justiça possui o dever de corrigir desigualdades em virtude do peso social. Nesse caso, deve tratar desigualmente pessoas desiguais no que diz respeito os benefícios, os encargos e oportunidades. Como ele afirma: “a tolerância assume então um papel positivo: à abstenção acrescenta-se o reconhecimento do direito das diferenças e do direito às condições materiais de sua livre expressão” (RICOEUR, 1995, p. 179-180).

A hermenêutica francesa, representada na figura do autor, apresenta uma reflexão interessante: o lugar do Estado, enquanto instituição, responsável pela garantia da diferença. Vai além, a atuação desse Estado enquanto fomentador de políticas de proteção a grupos minoritários e que estejam suscetíveis a quaisquer ações de intolerância.

Na dinâmica cultural, a tolerância age como uma necessidade no interior do estado de Direito. Para ele, a tolerância na cultura é caracterizada pelo “conflito consensual” que significa o reconhecimento e respeito às diferenças. Nesse sentido, tolerância não se confunde com indiferença e nem mesmo com a imposição de convicções. Como é colocado “há algo potencialmente de intolerante na convicção: não admitimos facilmente que aqueles que não pensam como nós tenham o mesmo direito em professar suas convicções” (RICOEUR, 1995, p. 180).

Se formos levar em consideração a formação histórica do Estado brasileiro, proveniente de diversas origens culturais, a compreensão da diferença como fator formativo é fundamental e representa o próprio multiculturalismo característico do povo. Nesse processo formativo, sabe-se que alguns traços culturais foram e são amplamente aceitos, principalmente, quando tratamos de valores europeus replicados cultura. O mesmo não acontece quando falamos da

diversidade cultural africana. O processo colonizador europeu vivido no Brasil, teve resultados para além de um sistema econômico baseado na exploração das riquezas e a utilização da escravidão. Houve uma produção de intolerâncias e isso reverbera em resultados quando se trata das dinâmicas da intolerância religiosa segmentada em nosso país, sobretudo, ao analisamos as religiões de matrizes africanas. Essa discussão será retomada em uma secção adiante.

Reflete, inclusive, sobre a terceiro nível sobre a tolerância em Ricouer: das justificações teológicas. “Se a religião, as religiões têm um sentido, é o de libertar o fundo de bondade dos homens, de ir procurá-lo aí onde ele está completamente escondido” (RICOUER, 1995, p. 187).

Em Ricouer, há uma necessidade da passagem do paradigma da “violência da convicção” para “não violência do testemunho” usando como referencial o Cristianismo. Ao analisar a narrativa bíblica, este mostra a múltipla possibilidade interpretativa, inclusive, sobre a figura assumida por Deus e sua onipotência. No campo interpretativo, Deus foi interpretado e assemelhado a figura de príncipes e imperadores, inclusive, sobre o poderio exercido por estas figuras.

Esse trecho do autor, sobre tolerância e justificações teológicas mostra que a narrativa bíblica pode assumir igualmente posições de tolerância ou de intolerância. Revela-se outra questão pois para alguns segmentos religiosos que utilizam a bíblia enquanto referencial, guia, é inconcebível a possibilidade de interpretar “a palavra”, colocando-a numa posição inviolável.

Vê-se uma aproximação de entendimento entre Ricouer e Bobbio quanto a questão da tolerância e intolerância. Bobbio (2004) mostra a necessidade da existência de uma espécie de tolerância dentro de Estados democráticos. Para o autor, tolerância não implica na renúncia sobre a verdade em que se acredita ou na indiferença, na falta de interesse, no que diz respeito a qualquer outra forma de verdade em que se possa existir. Tolerância para Bobbio é baseada em “um princípio moral absoluto: o respeito à pessoa alheia” (BOBBIO, 2004, p. 88).

Para Bobbio:

A tolerância, aqui, não é desejada porque é socialmente útil ou politicamente eficaz, mas sim por ser um dever ético. Também nesse caso o tolerante não é cético, porque crê em sua verdade. Tampouco é indiferente, porque inspira sua própria ação num dever absoluto, como é o caso do dever de respeitar a liberdade do outro (BOBBIO, 2004, p. 88).

Ainda sobre o termo tolerância, o autor menciona existência de dois significados, inclusive, para o termo oposto: intolerância, qualificando assim um significado como positivo e outro como negativo.

Intolerância, num sentido positivo, refere-se à todas as qualidades que se enquadrariam no campo das virtudes tais como severidade e firmeza; no sentido negativo, está relacionada a opressão daquilo que difere ou se discorde. Tolerância, em sentido positivo, condiz com a defesa da liberdade seja religiosa, política ou racial; intolerância, em sentido negativo, está vinculada a indulgência culposa, quer dizer, condescendência com injustiças e até mesmo cegueira quanto a inconformidade e valores (BOBBIO, 2004).

Habermas (2007, p. 282) menciona o conceito de tolerância a partir da convivência entre maiorias e minorias religiosas: “[...] a tolerância é um termo que vem do latim *tolerare* que significa suportar, aceitar, estando associado à religião, sendo visto a partir do direito, estabelece, um comportamento de aceitação frente às minorias religiosas”.

Cardoso (2003) parece complementar a ideia de Habermas no sentido de apontar a tolerância como um movimento de uma hegemonia cultural e religiosa em conviver com diversas minorias. Essa hegemonia, para o autor, está fundamentada no cristianismo europeu. Para o autor:

A tolerância à diversidade de posições religiosas não chegou a ultrapassar rigorosamente os limites da identidade do próprio cristianismo como a única religião verdadeira. A tolerância religiosa fundamental referia-se à convivência entre cristãos papistas e cristãos reformados (CARDOSO, 2003, p. 129).

Na sua análise, o sentido trazido para conceituar tolerância, predominante nos dicionários de língua latina europeia, revelam o projeto do “velho mundo” de buscar universalidade e homogeneidade por meio da dominação das outras culturais. Há um custo nesse processo de “homogeneizar” a cultura, principalmente, quando se trata de diversidade cultural não-europeia.

No século XVI, o vocábulo latino *tollerantia* significa constância em suportar, permitir, condescender. Nessa acepção, a tolerância supõe uma relação humana entre desiguais, em que o superior faz concessões ao inferior. Assim, o verbo 'tolerar' aparece frequentemente como sinônimo de 'suportar' ou 'aceitar' com indulgência. Nesses dois sentidos básicos estão presentes a postura discriminatória e superior dos conquistadores em relação aos povos indígenas da América Latina (CARDOSO, 2003, p. 131 e 132).

Quando se trata de América Latina, historicamente, houve um movimento de suportar aquele que é diferente, mas que também foi ou é considerado inferior. A citação anterior se

mostra importante no cenário atual quando se analisa a intolerância religiosa vivenciada por religiões de matrizes africanas.

2.3.1 Violência religiosa enquanto face da intolerância

É importante ressaltar sobre a coexistência conceitual entre intolerância religiosa e violência religiosa. Em diversas autorias, inclusive, apresentadas ao longo desse texto a violência está implicada entre uma das manifestações da intolerância religiosa. No entanto, em outras circunstâncias, podem ser vistas também enquanto sinônimas, implicadas conceitualmente em uma mesma categoria como colocado pela Secretaria de Direitos Humanos (2016, online):

Será considerado como intolerância e violência religiosa o conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões, podendo em casos extremos tornar-se uma perseguição. Entende-se intolerância religiosa como crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a violência e a perseguição por motivo religioso são práticas de extrema gravidade e costumam ser caracterizadas pela ofensa, discriminação e até mesmo por atos que atentam à vida.

A segregação em virtude de divergências severas no campo da religião, caracterizada pela intolerância, pode se manifestar em diversos formatos como meio do racismo, do machismo, da homofobia, do elitismo ou da xenofobia, inclusive, se desdobrar em forma de violências, das suas diversas tipologias, inclusive a violência física (SILVA JR, 2009).

Quer dizer, intolerâncias religiosas, autorizam a culminância de diversos outros tipos de ataque à dignidade humana, legítimas ações de violência que atravessam a condição daqueles que possuem credos religiosos divergentes ou àqueles que sequer o possuem. É importante perceber que o tema da intolerância religiosa atravessa de forma transversal outras manifestações de violência à diversidade humana. A intolerância pode, inclusive, legitimar a violência por meio do seu dogma.

Como acrescenta Silva Jr:

[...] a intolerância religiosa é uma expressão, atitudes fundadas nos preconceitos caracterizadas pela diferença de credos religiosos praticados por terceiros, podendo resultar em atos de discriminação violentos dirigidos a indivíduos específicos ou em atos de perseguição religiosa, cujo alvo é a coletividade (2009, p.128).

A citação traz um dado importante: a coletividade. No caso, tanto uma coletividade pode assumir o lugar de produtora da violência religiosa ou também grupos específicos podem estar mais suscetíveis a sofrerem esse tipo de violência.

Essas violências se manifestam desde o menosprezo ou pelo escárnio do outro que não é aceito pelo seu dogma, até ir mais adiante, chegando a depredações ou destruição de templos de denominações religiosas que não são aceitas pelos sujeitos intolerantes (SILVA JR, 2009).

A violência a que nos referimos, nesse aspecto, pode ser entendida como: “toda ação, toda ideologia e toda política ofensiva à humanidade nas suas expressões étnicas, culturais, nacionais, subtraindo-lhe condições de sobrevivência, ocupando espaços vitais e territórios [...] (MONINI, 2004, p. 68).

A intolerância que repercute sobre atos de violência também atravessa outros segmentos da vida política, cultural, étnica e, inclusive, sexual. Pode ser marcada também por violências simbólicas e manifestações extremadas de ódio e segregação (SILVA JR, 2009).

Assim, não é apenas sobre um credo que é divergente de outro, nem mesmo uma discordância sobre a ausência de credo do outro, por exemplo. É sobre a necessidade de afirmar seu credo como legítimo e legitimar a violência por meio deste.

A violência a partir do fundamentalismo religioso tem um ambiente fértil em cenários de diversidades sociais como no caso do cenário brasileiro. Pessoas com essa orientação acreditam que as práticas de violência são, na verdade, combate as forças que ameaçam sua crença sagrada (ARMNSTRONG, 2009).

O fundamentalismo ou os fundamentalismos podem ser ameaças a democracias visto que estes não admitem a coexistência de formas diferentes de ser e viver; devendo, inclusive, serem combatidas. E uma das formas de combate é a expressão da violência das suas diferentes maneiras.

Como diz Boff (2002, p. 25):

Não é uma doutrina. Mas uma forma de interpretar e viver a doutrina. É assumir a letra das doutrinas e normas sem cuidar de seu espírito e de sua inserção no processo sempre cambiante da história, que obriga a contínuas interpretações e atualizações, exatamente para manter sua verdade essencial. Fundamentalismo representa a atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista.

A maneira de interpretar e viver a doutrina de forma absoluta serve como um combustível, um estopim, para a prática de violência em casos em que a doutrina possui

restrições sobre alguns tipos de pautas que incluem como sobre questões sobre gênero, orientação sexual e diversidade religiosa.

No cenário brasileiro, nas últimas décadas, vimos o processo de institucionalização política desses discursos. A inserção de líderes religiosos, sobretudo, com discursos agressivos/fundamentalistas na vida política pode agir como uma ameaça a diversidade, inclusive, religiosa (PACE; STEFANI, 2002).

2.3.2 Decolonizar a escrita e o conhecimento

Atravessamos um momento bastante tenso de nossa história recente. O autoritarismo, o obscurantismo, o negacionismo, o embarreiramento do conhecimento científico, a desconstrução da legitimidade do campo das humanidades e dos poucos avanços que os campos da psicologia e das demais ciências humanas alcançaram em termos de pensar experiências não hegemônicas (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 28).

Há uma preocupação urgente e necessária para o atual momento não só do Brasil, mas de diversos lugares do mundo: a guinada do autoritarismo e as tentativas de sufocamento da democracia, a manutenção do pensamento hegemônico e a asfixia das minorias que buscam reparações históricas (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018; FLOR DO NASCIMENTO, 2020).

Outra questão necessária se dá em afirmar os avanços ainda poucos nos campos da Psicologia e ciências humanas quanto a pensar os fenômenos humanos para além dos pensamentos ditos como hegemônicos (FLOR DO NASCIMENTO, 2020).

Um exemplo importante a ser percebido está na construção conceitual atribuída a questão da tolerância versus intolerância pensadas inicialmente em um cenário europeu sob a égide das disputas entre cristãos papistas e cristãos reformados. No entanto, não incorporava debates sobre questões indígenas, africanas ou latino-americanas. Tão pouco essas diversas populações eram ouvidas apontando suas reais necessidades e os impactos da violência dirigida às suas vivências (CARDOSO, 2003).

Isso parece ser resultado da epistemologia moderna que produzia um tipo de conhecimento que na tentativa de ser universal excluiu reflexões e contextos culturais, sobretudo, de povos que foram colonizados:

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias?" (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Esse questionamento fundamenta a obra *Epistemologias do Sul* publicado originalmente em 2010 sob a organização de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. Esse livro possui uma fundamental importância para apontar uma emergente necessidade de reaver as epistemologias ditas como universais, analisando fenômenos universais e de maneira neutra quando, na verdade, distancia-se de fatores históricos, culturais e materiais fundamentais para compreender diferenças constituintes entre diferentes povos.

O modelo de conhecimento dito como universal incide da manutenção de interesses ainda coloniais, o que também pode ser chamado de dominação epistemológica, criando o conhecimento, mas também criando relações de subalternidade. Isso significa por exemplo, o olhar racional a ser espelhado dentro dessas epistemologias dominantes, enquanto as outras são consideradas com menor interesse.

Além da denúncia do conhecimento colonizado, as epistemologias decoloniais apresentam um outro lugar de reflexão necessário sobre o lugar de quem produz e difunde o conhecimento:

Na filosofia e nas ciências sociais ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A “ego-política do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciativo encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (GROSFOGUEL, 2010, p. 459).

Ao considerar a construção do conhecimento a partir da decolonialidade, percebe-se a importância de assumir atravessamentos das vivências étnico-raciais, sexuais e de gênero, ou mesmo, a implicação em conjunto delas. Não há espaço para a neutralidade visto que os discursos partem de algum lugar, logo é fundamental identificar essas condições que compõem a consolidação de conhecimento difundido (GROSFOGUEL, 2010).

Diante disso, Dussel (1986) afirmou não ser inocente a tendência que em os centros de pesquisa e cursos sejam de graduação ou pós-graduação de enaltecerem o conhecimento gerado pelo continente europeu e norte-americano em detrimento de outros saberes produzidos, por exemplo, na América-Latina. Essa intencionalidade consiste ainda em compreender a história

sobre as perspectivas de manutenção de lugares entre colonizadores e colonizados, implicando em relações de valores sobre a produção do conhecimento.

A lógica da modernidade e a maneira como o conhecimento foi e ainda é difundido também aponta para o que Mignolo (2004) chamou de opressão epistêmica, quer dizer, a validação do conhecimento por um processo de hierarquização de saberes e, nessa lógica, há saberes que valem mais que outros. Para o autor, a opressão epistêmica passa a ocupar novas formas de opressão: “No mundo secularizado da ciência posterior ao século XVIII, a opressão epistêmica era a nova face da opressão religiosa no mundo sagrado do cristianismo durante os séculos XVI e XVII” (MIGNOLO, 2004, p. 668).

Pode-se identificar essa realidade, por exemplo, a partir do texto *Expropriação dos saberes pela universidade*:

Primeiro que a academia não aceita, pois a gente tem que ter autoria. Então o primeiro problema é a autoria. Veja bem, eu faço uma pesquisa, vou para favela, pego lá os conhecimentos e a autoria é minha. Como a autoria é *minha*? Por que tem que levar o meu nome apenas? (MOURA, 2020, p. 60).

O questionamento de Moura (2020) atravessa a forma como opressões epistêmicas atuam, quer dizer, maneira como conhecimento é constituído e considerado como “científico”. Assim, o que permite invalidar a autoria, a oralidade de quem habita a favela? A construção do conhecimento a partir de povos historicamente hegemônicos possivelmente justifique a desautorização desses saberes.

Além disso, a necessidade de decolonizar o conhecimento é fundamental inclusive para revisitar alguns conceitos importantes tratados nessa pesquisa em tela. Ao longo da produção, sobretudo, do artigo *(Des)enlaces conceituais: intolerância religiosa, racismo religioso e violência por motivação religiosa*¹³ é mostrado a evolução dos conceitos de intolerância versus tolerância religiosa e racismo religioso. No entanto, pode-se ainda perceber a necessidade agregar o termo terrorismo religioso ao se tratar da dimensão vivida pelas religiões de matrizes africanas e indígenas em solo brasileiro os autores:

[...] no seio da presente argumentação crítica em defesa do termo “terrorismo religioso” evidências de argumentos de que o terrorismo motivado pela religião é o conceito que melhor se enquadra a questão problema da violência direcionada as religiões de matrizes africanas e afrodescendentes no Brasil. À frente desta reflexão está a avaliação de que ações terroristas de movimentos pentecostais e neopentecostais que se proliferam no país, objetivam promover

¹³ Artigo 2 apresentado nesse trabalho.

“algo ou alguma coisa” para além da “conjuntura” da (in)tolerância e do racismo (IFADIREÓ et al., 2020, p. 95476).

Reconhecer a importância da aplicação da terminologia terrorismo religioso em se tratando da realidade das religiões de matrizes africanas e afrodescendentes compõe uma realidade denunciada por aqueles que também vivenciam o cotidiano das violências dirigidas as suas próprias vivências. Um dos autores que compõem o trecho supracitado é pesquisador do fenômeno do terrorismo religioso, assim como uma liderança religiosa. Dessa maneira, sua fala parte das experiências dos terreiros, sendo um ato político necessário pelos estudos decoloniais pois é importante fugir dessa frágil noção do “eu não situado”, quer dizer, um autor que busca ser invisível na sua obra. O discurso é permeado por construções que se entrelaçam a questões étnico-raciais, sexuais, de gênero ou classe, assim localizar a construção social do discurso é um ato político e necessário (GROSGUÉL, 2010).

Nessa perspectiva, o surgimento das epistemologias decoloniais é um importante passo para o reconhecimento das formas do conhecimento que foram historicamente silenciadas. Esses saberes são necessários como reafirmações da (r)existência para além das sociedades ditas como hegemônicas.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, p. 894-926, 2017.
- ARMSTRONG, K. **Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo**. São Paulo: Companhia das Letras; 2009.
- BAPTISTA, L. **A Fábrica de Interiores: a formação psi em questão**. Niterói: EdUFF, 2000.
- BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt, GONDIM, Sônia Maria Guedes. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 1, p. 6–15, 1989.
- BOBBIO, N. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.
- BOFF, L. **Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4119.htm. Acesso em: 26 de julho de 2020. Sufixo excluir o sublinhado
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº5, de 15 de maio de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de julho de 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 403/62 do CFE, de 19 de dezembro de 1962**. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2020.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 8, de 7, de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Seção 1, 16-17, 18 maio 2004.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011- 2015):** resultados preliminares. Brasília: SDH/PR, 2016.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata. **Pesquisa militante e produção de conhecimento: o enquadramento de uma perspectiva**, 2014. Disponível em: <<http://universidademovimentosociais.wordpress.com/artigos/>> . Acesso em 08 de fevereiro de 2021.

CARDOSO, C. M. **Tolerância e seus limites:** um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora UNE, 2003.

COIMBRA, C. M. B. Guardiães da Ordem: **Algumas práticas psi no Brasil do "milagre"**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo Brasileiro – práticas emergentes e desafios da formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

CORAZZA, Sandra. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAHLBERG, Linda L .; KRUG, Etienne G .. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciênc. saúde coletiva** , Rio de Janeiro, v. 11, supl. p. 1163-1178, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000500007&lng=en&nrm=iso>. acesso em 28 de março de 2021.

DANTAS, Jurema Barros. Formar psicólogos: por quê? para quê?. **Fractal, Rev. Psicol.** , Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, pág. 621-636, dezembro de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000900012&lng=en&nrm=iso>. acesso em 28 de março de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000900012> .

DEWEY, John. **Vida e educação:** I. A criança e programa escolar; II. Interesse e esforço. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DOMINICÉ P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO R.S., PIMENTEL A., REIS L.R., AZEVEDO O.B., organizadores. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA; 2012.

DUSSEL Enrique. Prefácio. In: ZIMMERMANN, R. **América Latina: o não ser**. Petrópolis: Vozes, 1986.

EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Unijui, 2007.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Para Enegrescer o conhecimento: o solo acadêmico e a busca por outros repertórios**. In: SANTOS, Abrahão de Oliveira (organizador). **Saberes plurais e epistemologias aterradas: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas** /– Niterói : Eduff, 2020.

FISCHMAN, Gustavo; SALES, Sandra. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 15, n. 43, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed.: (1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARD, R. **A violência e o sagrado**. São Paulo: UNESP, 1990.

GIROUX, Henri. Pedagogia Crítica, Paulo Freire e a Coragem Para Ser Político. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, p. 296-306, 2016.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010,

HABERMAS, Jürgen. **Entre Naturalismo e Religião**. Estudos filosóficos. Trad. Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In: **Teoria & educação**. N° 6. Porto Alegre: Pannonica editora, 1992. p. 33-52.

HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro e a intolerância. In: **Foro Internacional sobre Intolerância**. 1997: Paris, França. A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância, UNESCO, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997 / Academia. Universal das culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret- Ducrocq; tradução Eloá Jacobina – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 24-27.

IFADIREÓ, Miguel Melo; ALENCAR, Yohana Maria Monteiro Augusto de; BITU, Vanessa de Carvalho Nilo; FERREIRA, Francisco Renato Silva; ROCHA, Alyne Andrelyna Lima; CALOU, Christiano Siebra Felício. Ambivalências do racismo no contexto do terror direcionado às religiões de matrizes africanas e afrodescendentes
In: **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n.12, p.95455-95480 dec. 2020.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Cortez Editora. Edição do Kindle, 2013.

MANCEBO, Deise. Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In: **Mnemosine**, Vol. 1, nº0, p.53-72, 2004.

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas. **Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B.S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MONINI, Italiano (Org.). **Violência**. Goiânia: UCG, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOURA, R. J. Expropriação dos saberes pela universidade. In: In: SANTOS, Abrahão de Oliveira (organizador). **Saberes plurais e epistemologias aterradas: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas** /– Niterói: Eduff, 2020.

PACE, E; STEFANI, P. **Fundamentalismo religioso contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2002.

PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, Aug. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de janeiro 2021.

PARASKEVA, João Menelau. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. In: BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

QUEIROZ, Zuleide Fernandez de; PAIVA, Marlúcia Menezes de. Histórias de Professoras no Cariri Cerenses. In: **Caderno de Cultura e Ciência**, Ano IX, v.13, n.2, Mar, 2015.

RIBEIRO, Márden De Pádua TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS: pelo encontro em detrimento do radicalismo. In: **Movimento revista de educação**, ano 3, n. 5, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOEUR, P. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ (dir.) **A intolerância**: Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RICOEUR, P. **Da metafísica à moral**. Tradução de Sílvia Menezes e António M. Teixeira. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo**. 3ª edição. Editora Autêntica, 2010.

SILVA JR, Hedio. Intolerância religiosa e direitos humanos. In: SANTOS, Ivanir dos & FILHO, Astrogildo Esteves. (Orgs) **Intolerância Religiosa X Democracia**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2007.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLACSO, 2007.

YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Org.) **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: UFRN/EDUFRN, 2010.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. In: **Cadernos de pesquisa**. V. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

4 ARTIGO 1

ESTADO DA QUESTÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA FRENTE A SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA, INTOLERÂNCIA E RACISMO POR MOTIVAÇÕES RELIGIOSAS¹⁴

Marcos Teles do Nascimento
Marcus Cézar de Borba Belmino

RESUMO

Trata-se um estado da questão que busca compreender o cenário de pesquisas sobre a formação profissional em Psicologia frente a situações de violência religiosa, intolerância religiosa e racismo religioso. Para tal, metodologicamente, adotou-se como fonte de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD entre os anos de 2010 e 2020. Além disso, adotou-se palavras-chave no campo de busca como forma de seleção dos materiais coletados. Após isso, foi feita uma leitura inicial dos resultados em que o pesquisador observou título e resumo da pesquisa, resultando em um percentual menor de materiais, dissertações e teses, que foram lidas na íntegra e apresentadas nos resultados. Com base nos materiais, identificou-se o interesse da comunidade acadêmica em discutir a formação profissional de Psicologia perpassando por análises curriculares e pelas transformações históricas produzidas. Há também trabalhos que versam sobre o tema da violência, intolerância e racismo por motivações religiosas. Quanto às considerações finais, embora não tenha sido localizado pesquisas que tratem diretamente da formação profissional de psicologia frente a situações de violência religiosa, intolerância religiosa e racismo religioso, os resultados permitiram aproximação de temas discutidos pelos autores e confirmam a pertinência da pesquisa em desenvolvimento.

Palavras-chave: Estado da Questão. Formação Profissional. Violência Religiosa. Currículo.

ABSTRACT

It is a state of the question that seeks to understand the scenario of research on professional training in Psychology in the face of situations of religious violence, religious intolerance and religious racism. To this end, methodologically, the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD between 2010 and 2020 was adopted as a research source. In addition, keywords were used in the search field as a way of selecting the collected materials. . After that, an initial reading of the results was made in which the researcher observed the title and summary of the research, resulting in a lower percentage of materials, dissertations and theses, which were read in full and presented in the results. Based on the materials, it was identified the interest of the academic community in discussing the professional formation of Psychology, going through curricular analysis and the historical transformations produced. There are also works that deal with the theme of violence, intolerance and racism for religious reasons. As for the final considerations, although research that deals directly with the professional formation of psychology in the face of situations of religious violence, religious intolerance and religious racism has not been found, the results allowed the approximation of themes discussed by the authors and confirm the relevance of the research under development.

¹⁴ Artigo a ser publicado.

Keywords: State of the Question. Professional qualification. Religious Violence. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O Estado da Questão (EQ) é um processo metodológico que permite ao pesquisador uma leitura de como um tema de pesquisa vem sendo discutido e tratado na comunidade acadêmica a partir de um levantamento das bibliografias já publicadas em dado momento histórico (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004).

Esse levantamento é de grande valia pois permite ao pesquisador situar-se em meio a um universo bastante abrangentes de pesquisas, percursos metodológicos e resultados de publicação. Percebendo o alcance desse tipo de levantamento, este artigo objetivou realizar um Estado da Questão acerca de pesquisas sobre o currículo de formação em Psicologia que tratem de temas vinculados a violência por motivação religiosa, incluindo nesse processo a intolerância religiosa e o racismo religioso.

O pesquisador reconheceu esse processo enquanto uma etapa auxiliar a realização da sua pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde da Unileão, localizado na cidade de Juazeiro do Norte-CE, vinculada a linha de Políticas de Saúde, Currículo, Formação Profissional e Processos de Ensino e Aprendizagem em Saúde. Essa linha de pesquisa busca compreender os processos de formação e atuação profissional dos profissionais que estejam inseridos nos contextos de Saúde. Por esta razão, inclui estudos de políticas de currículo e o impacto desses sobre os processos formativos (UNILEÃO, 2020).

Outro ponto levantado é a análise dos diversos contextos socioculturais em que são construídas as formações profissionais, observando a necessidade de incorporar a dimensão de uma formação ética, comprometida com Direitos Humanos e a garantia da diversidade como uma expressão fundamental e legitimamente humana.

Além da aproximação temática, essa proposta permitiu compreender de que forma as publicações tem dialogado com o tema de pesquisa, assim como conhecer autores, programas de pós-graduação que tem buscado compreender temáticas relacionadas. Para isso, traçou-se critérios metodológicos de busca de dados e realizou análises e discussões que serão apresentados a seguir.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, este Estado da Questão utilizou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sugiro utilizar parêntese ao invés de traço como fonte de pesquisa para dissertações e teses hospedadas na plataforma, pertencentes a diferentes cursos de pós-graduação de instituições brasileiras públicas e privadas.

Adotou-se um conjunto de palavras-chave para utilizar no campo de busca e busca avançada, sendo elas: “Psicologia”, “currículo”, “formação profissional”, “violência”, “religião”, “violência religiosa”, “intolerância religiosa” e “racismo religioso”, associando os descritores entre eles. As palavras-chave foram distribuídas em posições mudadas com o intuito de um possível aparecimento de novos resultados o que não veio acontecer. No entanto, o pesquisador optou sobre esse processo na busca da possibilidade de outros possíveis resultados.

Quantos aos critérios temporais, utilizou publicações pertencentes aos anos de 2010 a 2020, abrangendo dez anos de pesquisas publicadas e disponíveis na BDTD. O período de coleta das informações, leitura dos materiais e análise das produções se deu entre junho de 2019 a julho de 2020. A partir dos critérios descritos, a BDTD apontou para sessenta e sete possíveis resultados. Logo, o pesquisador realizou a leitura do título e do resumo das pesquisas apontadas nos resultados. Após isso, verificou-se que, de fato, oito pesquisas dialogam como o tema apontado no objeto desse artigo. Assim, foram feitas leituras na íntegra, organizados em categorias e discutidos os resultados (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias apresentas a seguir foram elaboradas a partir das estruturas de dissertações e teses lidas ao longo do processo de elaboração desse Estado da Questão.

3.1 CATEGORIA: AUTOR, TÍTULO, ANO DE PUBLICAÇÃO E PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Essa categoria buscou reconhecer os lugares em que as pesquisas estão desenvolvidas. Além disso, identificar também suas autorias, os programas vinculados, assim como as regiões pertencentes a estes programas de pós-graduação.

Quadro 1 – Autor, título, ano de publicação e programa de pós-graduação centralizar

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Aline Renata Machado	Supervisão e temas de religião: experiência do acolhimento	2010	Mestrado em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Pablo de Sousa Seixas	A Formação Graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN	2014	Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Danilo Oliveira e Silva	Formação, ideologia e emancipação: nexos com as diretrizes curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia	2015	Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás
Wesley dos Santos Ribeiro	Intolerância religiosa e violência, frente às práticas religiosas no Brasil, no século XXI	2017	Mestrado em Ciências da Religião - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Vivian Fukumasu Cunha	Religiosidade/Espiritualidade (R/E) na prática clínica psicológica: Experiências de psicoterapeutas	2017	Mestrado em Psicologia- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Reimy Solange Chagas	Sabe com quem está falando? A ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos	2017	Doutorado em Psicologia: Psicologia Social - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Cristiane Rosa Campos	Intolerância religiosa e racismo: vivências de psicólogos em cultos afro-brasileiros	2019	Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme o Quadro 1, foi observado que as publicações conforme os descritores utilizados aconteceram entre 2010 e 2019. A maioria dos programas de pós-graduação, seja mestrado ou doutorado, estão vinculados a área de Psicologia, seguido de outras áreas como Educação e Ciências da Religião. Destaca-se ainda o fato de não haver números expressos de pesquisas sobre essas temáticas durante o tempo que foi analisado.

Quanto às regiões, nota-se que as pesquisas estão vinculadas a programas das regiões centro-oeste, nordeste e sudeste, mais precisamente, destaca-se o estado de São Paulo com mais resultados. Quanto ao aspecto público e privado, nota-se que a maioria das produções estão vinculados a programas de universidades públicas.

3.2 CATEGORIA: OBJETIVOS DE PESQUISA

Essa categoria buscou compreender os objetivos de pesquisa elaborada pelos autores das pesquisas. Ao fazer a leitura dos títulos e, posteriormente, os trabalhos na íntegra, percebeu-

se que o uso os descritores levaram a resultados que dialogam com pesquisas sobre formação profissional em psicologia, estudos curriculares de formação em psicologia e estudos que retratam questões como violência por motivação religiosa, racismo religioso e intolerância religiosa.

Quadro 2 – Objetivo da pesquisa

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS
Aline Renata Machado	Supervisão e temas de religião: experiência do acolhimento	Conhecer e compreender a experiência do supervisor que lida com o tema Psicologia e Religião com seus estagiários na clínica-escola de forma a que estes se sintam acolhidos.
Pablo de Sousa Seixas	A Formação Graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN	Investigar, em um contexto pós-DCN, como os cursos de graduação em Psicologia no Brasil tem lidado com dilemas da formação.
Danilo Oliveira e Silva	Formação, ideologia e emancipação: nexos com as diretrizes curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia	Desvelar os nexos implicados na construção das Diretrizes Curriculares que regem oficialmente a formação para a graduação em Psicologia.
Wesley dos Santos Ribeiro	Intolerância religiosa e violência, frente às práticas religiosas no Brasil, no século XXI	Investigar características de intolerância religiosa pela formação sociocultural, pelo conhecimento das diferentes culturas.
Vivian Fukumasu Cunha	Religiosidade/Espiritualidade (R/E) na prática clínica psicológica: Experiências de psicoterapeutas	Conhecer o modo como psicoterapeutas experienciam a Religiosidade e espiritualidade em suas vidas pessoais e como tal dimensão se relaciona com o trabalho em Psicologia Clínica.
Reimy Solange Chagas	Sabe com quem está falando? A ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos	Pretende-se verificar e analisar os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP - de uma (1) universidade pública e uma (1) universidade privada, com a oferta deste curso no Estado São Paulo. Pretende-se ainda analisar as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de psicologia no Brasil, e os modos que estas resvalam nas disciplinas e nos conteúdos impactando a formação.
Cristiane Rosa Campos	Intolerância religiosa e racismo: vivências de psicólogos em cultos afro-brasileiros	Elencar e descrever os efeitos da inserção de psicólogos em cultos afro-brasileiros e suas decorrências vividos na sua vida pessoal e profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor

Machado (2010) na dissertação de mestrado intitulada “Supervisão e temas de religião: experiência do acolhimento”, adotou como objetivo de pesquisa investigar a vivências de uma professora-supervisora de uma clínica-escola de Psicologia, apontada pelos discentes da instituição como alguém que atua de forma acolhedora quanto ao tema.

Seixas (2014), a partir da tese de doutorado “A formação graduada em Psicologia no Brasil: Reflexão sobre os Principais Dilemas em contexto pós- DCN”, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, estipulou enquanto objetivo: “investigar, em um contexto pós- DCN, como os cursos de Psicologia no Brasil tem lidado com os dilemas da formação” (SEIXAS, 2014, p.133), incluindo a análise de PPCs – Projeto Político Pedagógicos dos Cursos e as influências da política brasileira de ensino superior sobre a formação em Psicologia.

Silva (2015) em sua dissertação vinculada ao programa de Mestrado de Educação com o título “Formação, Ideologia e Emancipação: nexos com as Diretrizes Curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia” buscou, enquanto objetivo, analisar os aspectos da formação em Psicologia com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerações questões sócio-político-econômico-históricas, quer dizer, uma ampla análise de conjuntura dessa época.

Ribeiro (2017) produziu uma dissertação vinculada ao programa de Mestrado em Ciências da Religiosa cujo título é “Intolerância religiosa e violência, frente as práticas religiosas no Brasil, no século XXI”. O autor traçou como objetivo investigar as formas de intolerâncias religiosas na formação sociocultural no cenário brasileiro. Assumiu como problema de pesquisa: “a hostilidade religiosa no país está relacionada a elementos históricos, éticos e culturais?” (p. 12).

Cunha (2017) com a dissertação “Religiosidade/Espiritualidade (R/E) na prática clínica psicológica: Experiências de psicoterapeutas”, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, buscou “compreender como questões relacionadas à R/E apresentam-se no contexto clínico de profissionais da Psicologia e a maneira como tais psicoterapeutas percebem, consideram e/ou incorporam tais aspectos em sua prática” (CUNHA, 2017, p. 18). A partir da experiência de 24 psicoterapeutas dos estados de São Paulo e Minas Gerais.

Chagas (2017) na tese de doutorado intitulada “Sabe com quem você está falando? A ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos”, Programa de Pós-

graduação em Psicologia Social adotou como objetivo: “refletir sobre a ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos (as), tendo como referência inicial a história e o desenvolvimento da psicologia brasileira” (CHAGAS, 2017, p. 8).

Campos (2019) na sua dissertação de mestrado chamada “Intolerância religiosa e racismo: vivências de psicólogos em cultos afro-brasileiros”, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, objetivou: “elencar e descrever os efeitos da inserção de psicólogos em cultos afro-brasileiros e suas decorrências vividos na sua vida pessoal e profissional (CAMPOS, 2019, p. 34). Além do objetivo de pesquisa, é interessante mencionar que a pesquisa aponta a implicação direta entre os a intolerância religiosa e o racismo religioso em se tratando da realidade brasileira.

Quanto a pesquisa do autor em desenvolvimento, traçou-se enquanto objetivo analisar a atuação e formação de profissional de Psicologia acerca de demandas de Violência por Motivação Religiosa a partir de profissionais graduados no interior do Ceará e Sertão Pernambucano.

3.3 CATEGORIA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

A categoria Percursos Metodológicos buscou compreender como os pesquisadores desenvolveram os diferentes tipos de pesquisas, objetivos, instrumentos de coleta de dados, população e a maneira como os dados foram analisados.

Quadro 3 – Autor, título e metodologia

AUTOR	TÍTULO	METODOLOGIA
Aline Renata Machado	Supervisão e temas de religião: experiência do acolhimento	Pesquisa qualitativa, do tipo Pesquisa fenomenológica. Escolha intencional da participante da pesquisa.
Pablo de Sousa Seixas	A Formação Graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN	Análise da literatura no campo educacional a partir dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Psicologia no Brasil.
Danilo Oliveira e Silva	Formação, ideologia e emancipação: nexos com as diretrizes curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia	Pesquisa bibliográfico-documental a partir de documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (2004-2011).
Wesley dos Santos Ribeiro	Intolerância religiosa e violência, frente às práticas religiosas no Brasil, no século XXI	Pesquisa bibliográfica, qualitativa, a partir de textos impressos e digitais, finalidade investigativa e explicativa, de abordagem direta,

		pele método dedutivo e comparativo.
Vivian Fukumasu Cunha	Religiosidade/Espiritualidade (R/E) na prática clínica psicológica: Experiências de psicoterapeutas	Pesquisa empírica, exploratória, amparada na abordagem qualitativa de pesquisa, de corte transversal. Foi entrevistado 24 psicólogos clínicos.
Reimy Solange Chagas	Sabe com quem está falando? A ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos	Pesquisa documental, do tipo qualitativa. Documentos analisados: Projeto Político Pedagógicos dos Cursos de duas instituições de ensino de Psicologia.
Cristiane Rosa Campos	Intolerância religiosa e racismo: vivências de psicólogos em cultos afro-brasileiros	Estudo qualitativo, exploratório, baseado na etnopsicologia. Tiveram como participantes da pesquisa onze psicólogos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Machado (2010) traçou uma pesquisa fenomenológica com a escolha intencional da participante. A postura individual da professora, incluindo visão de homem e processo pessoal frente à religião foram elementos identificados como importantes no trabalho dela enquanto supervisora de Psicologia. Essa pesquisa aponta que características pessoais do profissional podem sim influenciar a maneira como é conduzido suas práticas de trabalho, no caso, temas sobre religiosidade.

Seixas (2014) realizou o percurso metodológico de sua tese tecendo considerações sobre o tema do compromisso social da Psicologia defendido há 60 anos e como conseguiu se fazer presente nos currículos brasileiros de graduação em Psicologia. Outro ponto importante observado na coleta dos dados, processo em que ficou evidente a dificuldade encontrada pelo autor de acessar os PPCs das instituições de ensino do país. Em diversos casos, o mesmo não obteve retorno de contatos ou solicitados de acesso a esses documentos.

Silva (2015) utilizou-se uma análise de documentos oficiais acerca das Diretrizes Curriculares vinculadas à Psicologia. Além disso, analisou-se documentos históricos sobre a formação profissional incluindo categorias filosóficas e científicas. O pesquisador identificou contradições nessas categorias formuladas como as noções especialistas e generalistas da formação.

Ribeiro (2017) baseou-se, em termos metodológicos, uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, a partir de materiais já produzidos pela temática proposta. A partir disso, desenvolveu análises sobre o cenário da intolerância religiosa e a violência a partir de práticas religiosas no cenário brasileiro.

O método adotado por Cunha (2017) baseou-se na realização de uma pesquisa empírica, campo, com objetivos exploratórios e do tipo qualitativa. O público da pesquisa foram vinte e quatro psicólogos com pelo menos três anos de formação, estando localizados no interior de dois estados: São Paulo e Minas Gerais. O número de amostragem se deu por critério de saturação, quer dizer, no momento em que o material coletado foi compatível com os objetivos da pesquisa ou na circunstância de repetições consideráveis entre as respostas.

O percurso metodológico da pesquisa realizada por Chagas (2017) compreendeu três fases fundamentais: primeira fase – marcada pela coleta de dados sobre o conceito de multiculturalismo, compreendendo elementos de pesquisa bibliográfica e documental; segunda fase- feita de forma campal por meio de pesquisa participante acontecida em fase de estágio doutoral e do curso de pós-graduação realizados na França; terceira fase – coleta de dados por meio de entrevistas com coordenadores de curso e docentes.

Na pesquisa realizada por Campos (2019), caracterizou-se como um estudo qualitativo e objetivo exploratório. Tiveram a participação de onze psicólogos que relataram e compartilharam suas vivências em cultos afro-brasileiros e como essa identidade produzia efeitos sobre o exercício profissional enquanto psicólogo(a). Estes participantes foram selecionados por meio da técnica “bola de neve” ou por indicação ou outros colegas da autora que são também pesquisadores, abrangeu participantes das cidades de São Paulo, de Ribeirão Preto e Porto Alegre. O material foi interpretado a partir do referencial teórico da psicanálise lacaniana.

A Etnopsicologia na qual a pesquisador foi inserida ao contexto da pesquisa, em que um total de onze psicólogos compartilharam suas experiências de pertencimento a religiões de matrizes afro-brasileiras e os efeitos dessas experiências também na atuação profissional em Psicologia. Os resultados permitiram reflexões sobre a necessidade de ouvir e dar voz as religiões ainda silenciadas pelo efeito do racismo religioso, evocando importantes temas transversais como ancestralidade, militância e família.

A metodologia adotada pela pesquisa em curso se deu através da construção da dissertação por meio da coletânea de quatro artigos científicos capazes de responder aos objetivos da pesquisa, destacando aqui a realização desse Estado da Questão, duas pesquisas bibliográficas dando profundidades conceituais e; por fim, uma pesquisa de campo com profissionais de Psicologia formados nos interiores do Ceará e do Sertão Pernambucano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido da Estado da Questão permitiu apontar alguns caminhos que foram trilhados por diversos pesquisadores de diferentes regiões do Brasil. A partir das palavras-chaves que foram utilizadas e a fonte de busca escolhida, percebeu-se que a maioria das produções localizadas estão relacionadas a programas de pós-graduação em Psicologia.

Quanto aos procedimentos metodológicos, identificou-se a utilização de diversos formatos de pesquisa como estudos de caso, pesquisas bibliográficas, documentais, campo e Etnopsicologia. Em se tratando diretamente das pesquisas de formação profissional, destaca-se a importância dada as Diretrizes Curriculares Nacionais como fonte de análise e outros elementos importantes que compreendem o conceito de currículo que inclui a experiência de profissionais que atuam no ensino de psicologia e a própria experiência discente.

Já as pesquisas que tratam de temas como violência religiosa, racismo religioso e intolerância religiosa permitiram uma melhor aproximação temática, possibilitando conhecer discussões, temas e autores que tratam esses temas com profundidade.

Não foi localizada nessa busca nenhuma pesquisa que dialogasse diretamente com a formação profissional de psicologia frente à violência, intolerância e racismo por motivações religiosas, mas apontou temas transversais com significativas contribuições ao tema e condições metodológicas necessárias aos estudos de currículo de formação profissional. Os achados permitem compreender a relevância na continuidade de processos investigativos sobre o tema delimitado. Permite também compreender o ineditismo da pesquisa em desenvolvimento que motivou a realização desse EQ.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, C. R. **Intolerância religiosa e racismo: vivências de psicólogos em cultos afro-brasileiros**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2019.

CHAGAS, Reimy Solange. **Sabe com quem está falando? A ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos**. Teses (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social)- Programa de Estudos Pós-graduação em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CUNHA, Vivian Fukumasu. **Religiosidade/Espiritualidade (R/E) na prática clínica psicológica: Experiências de psicoterapeutas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

MACHADO, Aline Renata. **Supervisão e temas de religião: experiência do acolhimento.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NÓBREGA- THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões metodológicas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 15, nº 30, jul-dez, 2004.

RIBEIRO, Wesley dos Santos. **Intolerância religiosa e violência, frente às práticas religiosas no Brasil, no século XXI.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, 2017.

SEIXAS, Pablo de Sousa. **A Formação Graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN.** Tese de doutorado inédito. Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2014.

SILVA, D. O. **Formação, ideologia e emancipação: nexos com as diretrizes curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia.** 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

UNILEÃO. Centro Universitário Leão Sampaio. **Mestrado Profissional em Ensino em Saúde.** Disponível em: <https://unileao.edu.br/mestrado/mestrado-profissional-em-ensino-em-saude/>. Acesso em 17 de agosto de 2020.

5 ARTIGO 2

(DES)ENLANCES CONCEITUAIS: INTOLERÂNCIA RELIGIOSA, RACISMO RELIGIOSO E VIOLÊNCIA POR MOTIVAÇÃO RELIGIOSA¹⁵

Marcos Teles do Nascimento
Marcus César de Borba Belmino

RESUMO

Sabe-se que a intolerância, o racismo e a violência são temas que atravessam a história das sociedades antigas e atuais. Apesar de serem demandas seculares, ainda há a persistência dessas demandas sociais que, dentre tantos desfechos, são capazes de produzir sofrimento e limitam o direito à liberdade do outro. Este artigo aborda estas três demandas implicadas pelas motivações religiosas, ou seja, atravessa a discussão sobre os conceitos de intolerância religiosa assim como relata a importância do reconhecimento do racismo religioso em se tratando da realidade brasileira. Por fim, apresenta conceitos vinculados a compreensão de violência para, por fim, perceber a violência religiosa nas diversas tipificações podem assumir. Dentre os achados, percebe-se a importância de compreender conceitos de intolerância x tolerância, mas ir além, reconhecendo os desdobramentos assumidos pelo racismo religioso. Além de desvelar como as violências por motivação religiosa operam, assumindo inúmeras tipologias, por vezes, silenciadas pela apatia do Estado.

Palavras-chave: Intolerância religiosa. Racismo religioso. Violência por motivação religiosa.

ABSTRACT

It is known that intolerance, racism and violence are themes that permeate the history of ancient and current societies. Despite being secular demands, these social demands still persist, which, among so many developments, are capable of producing suffering and limiting the other's right to freedom. This article addresses these three demands implicit in religious motivations, that is, it crosses the discussion about the concepts of religious intolerance, as well as reports the importance of recognizing religious racism when it comes to the Brazilian reality. Finally, it presents concepts related to the understanding of violence in order to finally perceive religious violence in the different types that it can assume. Among the findings, it is perceived the importance of understanding the concepts of intolerance x tolerance, but going further, recognizing the developments assumed by religious racism. In addition to unveiling how religious-motivated violence operates, it takes on numerous forms, sometimes silenced by the apathy of the State.

Keywords: Religious intolerance. Religious racism. Religiously motivated violence.

1 INTRODUÇÃO

¹⁵ Artigo publicado na obra *As Configurações das Identidades em Tempos de Intolerância e Fundamentalismos* da Editora CLEAC.

Em 25 de novembro de 1981, foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a *Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância religiosa e discriminação fundadas na religião ou nas convenções*, dentre outras menções, este documento reafirmou o compromisso pela liberdade de manifestação religiosas seja individualmente ou coletivamente e reconhece como uma violação de direitos humanos fundamentais àqueles que sofrem impedimentos ou violências em virtude das suas crenças.

Em 2001, por sua vez, acontece a *Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* conhecida como Conferência de Durban também pela ONU. Esta conferência surge com o intuito de reconhecer e combater os ataques de intolerância por motivos de racismo, discriminação por raça e etnia que se entrelaçam a outras questões como gênero, religião, nacionalidade entre outras situações agravantes.

Em 2007, no cenário brasileiro, foi instituído pela Lei 11.635 o *Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa*, celebrado no dia 21 de janeiro, motivada em virtude de um episódio de violência que resultou na morte de uma liderança religiosa de Candomblé, conhecida como mãe Gilda nos anos 2000.

Nesse contexto, percebemos como importantes marcos na luta contra a intolerância religiosa estão entrelaçados, inclusive, com outras demandas sociais como o racismo e a produção de violência que esses movimentos sofrem. Ainda que seja citado esses importantes momentos no cenário internacional e nacional, há muito que ser feito, pois dados apontam para o crescimento de casos de intolerância religiosa nos últimos anos (BRASIL, 2018).

Compreender o contexto e a formação dessas formas de violência em sua dimensão histórica, política e social, é fundamental para que possamos desenvolver formas de resistência cada vez mais eficientes. Qual a relação entre o racismo e a intolerância religiosa? Como essas diferentes formas se relacionam? Assim, este artigo atravessa discussões sobre os conceitos de intolerância, intolerância religiosa assim como relata a importância do reconhecimento do racismo religioso em se tratando da realidade brasileira. Por fim, apresenta conceitos vinculados a compreensão de violência e, por fim, a violência religiosa mostrando as diversas tipificações que tais violências podem assumir.

Metodologicamente, este artigo de revisão buscou fontes de autores clássicos que introduziram parte das discussões aqui apresentadas, mas também autores contemporâneos que são capazes de ilustrar debates atuais e pertinentes aos temas apresentados.

Espera-se, dessa maneira, contribuir para um debate no que diz respeito a desvelar tais formas de produção de sofrimento àqueles que ainda não se sentem seguros para exercessem ou não o seu direito de liberdade de crença ou que se sintam ameaçados por grupos que geram violência em virtude de processos ideológicos intolerantes que atravessam os séculos.

2 O QUESTIONAMENTO SOBRE A INTOLERÂNCIA

Os debates acerca das (in)tolerâncias não são atuais apesar da necessidade de compreender esses fenômenos se mantenham urgentes. As discussões do tema tomam forma na Europa Moderna mediante o choque social e político entre católicos papistas e protestantes. Nesse contexto, por exemplo, surge *Carta sobre a Tolerância* de John Locke, com escrita datada em 1685 e publicação original em 1689. Uma escrita importante para compreender o cenário da época e os conflitos sociais permeados por ideais religiosos conflitantes.

Dentre os posicionamentos assumidos, considerados de vanguarda para a época, Locke mencionava a necessidade de separação as dimensões políticas e religiosas:

[...]numa palavra, ninguém pode impor-se a si mesmo ou aos outros, quer como obediente súdito de seu príncipe, quer como sincero venerador de Deus: considero isso necessário sobretudo pra distinguir entre as funções do governo civil e da religião, e para demarcar as verdadeiras fronteiras entre a Igreja e a comunidade (LOCKE, 1973, p.11).

Em seguida, afirma a importância de pensar nos impactos da não separação que, na sua percepção, alimentava os casos de violência, perseguição até morte em virtude de divergências religiosas, colocando em risco a segurança de grupos religiosos minoritários da época: “Se isso não for feito, não se pode pôr um fim às controvérsias entre os que realmente têm, ou pretendem ter, um profundo interesse pela salvação das almas, de um lado, e, de outro, pela segurança da comunidade” (LOCKE, 1973, p.11).

De certo modo, essas ideias de John Locke já estavam presentes na realidade francesa, mais precisamente, na França de Henrique IV. O monarca havia pensado em uma medida de reaver o caos produzido pelas guerras de religião que atravessaram grandes períodos. Em 1598,

promulgou o Édito de Nantes, criado sob o interesse de manter ainda que provisoriamente o clima de tolerância civil para os protestantes na França.

Nesse período, aqueles que praticavam a religião pretensamente reformada (termo utilizado para os protestantes), gozavam de direitos civis, incluindo serviços educacionais, hospitalares e assistenciais. Esse clima tivera mudanças significativas em 1685, quando o Édito de Nantes é revogado e o clima de tolerância civil ora praticado foi substituído por perseguição, demolição de templos e o cerceamento de direitos, inclusive, da manifestação da fé protestante o que resultou na manutenção da hegemonia do catolicismo na época (GUIMBELLI, 2001).

É importante apontar que fatos como este revelam um problema emblemático da época que se arrasta sobre a história, a saber, a incapacidade das pessoas conviverem com as diferenças. Os embates religiosos ganharam a atenção de filósofos, como o caso de John Locke, na busca da construção dos fundamentos da tolerância. Os argumentos apresentados nessa época estavam mais vinculados à questões legalistas e humanistas. Já do ponto de vista teológico, a busca de tentativas de convivências numa dinâmica de relação inter-religiosa seria um tema a ser trabalhado com mais veemência somente no século XX (DUSILEK, 2016).

Logo, o cenário de intolerâncias e combates religiosos que se distribuiu em todo o continente europeu, foi crucial na compreensão dos conceitos que foram trabalhados por diversos autores em períodos seguintes, seja na corroboração desses conceitos, seja na construção de leituras não colonialistas desse processo.

2.1 (RE)VISITANDO O CONCEITO DE (IN)TOLERÂNCIAS: INCLUSIVE RELIGIOSAS

Após contextualizar alguns dos conflitos que marcaram a história da Europa Moderna e os embates religiosos, pode-se dar continuidade na busca de compreensão de um conceito mais preciso de intolerância. Para esse fim, é importante salientar a contribuição de Paul Ricoeur no campo de compreensão sobre esse conceito, mas também buscando a apresentação de outros autores importantes ao debate.

Este autor conceituou intolerância enquanto uma “predisposição comum a todos os humanos, a de impor suas próprias crenças, suas próprias convicções, desde que disponham, ao mesmo tempo, do poder de impor e da crença na legitimidade desse poder” (RICOEUR, 2000, p.20). Nesse sentido, atravessa a autorização ou não da existência das diferenças numa lógica

de relação de poder onde alguém precisa ceder a uma crença e se adequar a uma crença dominante.

Tal reflexão aparece, por exemplo, quando uma crença religiosa autoriza desqualificar outra por ser diferente. Sobretudo, por não se adequar ao seu enquadre dogmático, alguém ser subjugado enquanto inferior e passível de ações de violência.

Ainda em Paul Ricoeur (1995) além da discussão da intolerância versus tolerância, este ainda acrescenta um terceiro termo: a questão do intolerável. Para o filósofo, “tolerar significa desenvolver uma atitude que consiste em admitir no outro uma maneira de pensar ou de agir diferente da que pessoalmente se adota” (p. 175). Enquanto a intolerância se enquadra no “não suportar, a condenar o que se desagrade nas opiniões ou nas condutas dos outros” (p. 175).

O limiar entre essas duas condições parece estar na capacidade de reconhecer o outro enquanto diferente e, a partir disso, que tipo de atitude irá ser tomada. Existe na intolerância, um impedimento de reconhecer a diferença enquanto uma possibilidade. Para o filósofo, a tolerância atravessa três níveis: institucional, cultural e das justificações teológicas.

No plano institucional, a tolerância dialoga com as regras da Justiça e o papel do Estado. Para ele, a Justiça possui o dever de corrigir desigualdades em virtude do peso social. Nesse caso, deve tratar desigualmente pessoas desiguais no que diz respeito os benefícios, os encargos e oportunidades. Como ele afirma: “a tolerância assume então um papel positivo: à abstenção acrescenta-se o reconhecimento do direito das diferenças e do direito às condições materiais de sua livre expressão” (RICOUER, 1995, p. 179-180).

A hermenêutica francesa, representada na figura do autor, apresenta uma reflexão interessante: o lugar do Estado, enquanto instituição, sendo responsável pela garantia da diferença. Essa perspectiva ainda vai além: a atuação desse Estado deve ser a de fomentar políticas de proteção a grupos minoritários e que estejam suscetíveis a quaisquer ações de intolerância.

Na dinâmica cultural, a tolerância age como uma necessidade no interior do Estado de Direito. Para ele, a tolerância na cultura é caracterizada pelo “conflito consensual” que significa o reconhecimento e respeito às diferenças. Nesse sentido, tolerância não se confunde com indiferença e nem mesmo com a imposição de convicções. Como é colocado “há algo potencialmente de intolerante na convicção: não admitimos facilmente que aqueles que não pensam como nós tenham o mesmo direito em professar suas convicções” (RICOUER, 1995, p. 180).

Se formos levar em consideração a formação histórica do Estado brasileiro, proveniente de diversas origens culturais, a compreensão da diferença como fator formativo é fundamental e representa o próprio multiculturalismo característico do povo. Nesse processo formativo, sabe-se que alguns traços culturais foram e são amplamente aceitos, principalmente, quando tratamos de valores europeus replicados na cultura. O mesmo não acontece quando falamos da diversidade cultural africana. O processo colonizador europeu vivido no Brasil, teve resultados para além de um sistema econômico baseado na exploração das riquezas e a utilização da escravidão. Houve uma produção de intolerâncias e isso incide resultados quando se trata das dinâmicas da intolerância religiosa segmentada em nosso país, sobretudo, ao analisamos as religiões de matrizes africanas (BRASIL, 2016). Essa discussão será retomada em uma seção adiante.

Essa discussão reflete, inclusive, sobre o terceiro nível sobre a tolerância em Ricouer, a saber, das justificações teológicas: “Se a religião, as religiões têm um sentido, é o de libertar o fundo de bondade dos homens, de ir procurá-lo aí onde ele está completamente escondido” (RICOUER, 1995, p. 187).

Em Ricouer, há uma necessidade da passagem do paradigma da “violência da convicção” para “não violência do testemunho” usando como referencial o Cristianismo. Ao analisar a narrativa bíblica, o autor mostra a múltipla possibilidade interpretativa, inclusive, sobre a figura assumida por Deus e sua onipotência. No campo interpretativo, Deus foi interpretado e assemelhado a figura de príncipes e imperadores, inclusive, sobre o poderio exercido por estas figuras. Nesse campo da tolerância e das justificações teológicas, mostra que a narrativa bíblica pode assumir igualmente posições de tolerância ou de intolerância. Revela-se outra questão, pois para alguns segmentos religiosos que utilizam a bíblia enquanto referencial é inconcebível a possibilidade de interpretar “a palavra”, colocando-a numa posição inviolável.

Dentro dessa perspectiva trazida por Ricouer, pode-se perceber uma aproximação conceitual entre ele e um autor que é, inclusive, seu contemporâneo: Norberto Bobbio. Bobbio (2004) mostra a necessidade da existência de uma espécie de tolerância dentro de Estados democráticos. Para o autor, tolerância não implica na renúncia sobre a verdade em que se acredita ou na indiferença ou na falta de interesse, no que diz respeito a qualquer outra forma de verdade em que se possa existir.

Tolerância para Bobbio é baseada em “um princípio moral absoluto: o respeito à pessoa alheia” (p. 88). E vai além:

A tolerância, aqui, não é desejada porque é socialmente útil ou politicamente eficaz, mas sim por ser um dever ético. Também nesse caso o tolerante não é cético, porque crê em sua verdade. Tampouco é indiferente, porque inspira sua própria ação num dever absoluto, como é o caso do dever de respeitar a liberdade do outro (BOBBIO, 2004, p. 88).

Ainda sobre o termo tolerância, menciona existência de dois significados, inclusive, para o termo oposto: intolerância, qualificando assim um significado como positivo e outro como negativo.

Intolerância, num sentido positivo, refere-se a todas as qualidades que se enquadrariam no campo das virtudes tais como severidade e firmeza; no sentido negativo, está relacionada a opressão daquilo que difere ou se discorda. Tolerância, em sentido positivo, condiz com a defesa da liberdade seja religiosa, política ou racial; tolerância, em sentido negativo, está vinculada a indulgência culposa, quer dizer, condescendência com injustiças e até mesmo cegueira quanto a inconformidade e valores (BOBBIO, 2004).

Jürgen Habermas (2007, p. 282), filósofo alemão, também trouxe contribuições ao conceito de tolerância em que está definida a partir da convivência entre maiorias e minorias religiosas: “[...] a tolerância é um termo que vem do latim *tolerare* que significa suportar, aceitar, estando associado à religião, sendo visto a partir do direito, estabelece, um comportamento de aceitação frente às minorias religiosas”.

Cardoso (2003) parece complementar a ideia de Habermas no sentido de apontar a tolerância como um movimento de uma hegemonia cultural e religiosa em conviver com diversas minorias. Essa hegemonia, para o autor, está fundamentada no cristianismo europeu. Como é dito:

A tolerância à diversidade de posições religiosas não chegou a ultrapassar rigorosamente os limites da identidade do próprio cristianismo como a única religião verdadeira. A tolerância religiosa fundamental referia-se à convivência entre cristãos papistas e cristãos reformados (CARDOSO, 2003, p. 129).

Na sua análise, o sentido trazido para conceituar tolerância, predominante nos dicionários de língua latina europeia, revelam o projeto do “velho mundo” de buscar universalidade e homogeneidade por meio da dominação das outras culturas. Há um custo nesse processo de “homogeneizar” a cultura, principalmente, quando se trata de diversidade cultural não-europeia.

No século XVI, o vocábulo latino *tollerantia* significa constância em suportar, permitir, condescender. Nessa acepção, a tolerância supõe uma relação humana entre desiguais, em que o superior faz concessões ao inferior. Assim, o verbo 'tolerar' aparece freqüentemente como sinônimo de 'suportar' ou 'aceitar' com indulgência. Nesses dois sentidos básicos estão presentes a postura discriminatória e superior dos conquistadores em relação aos povos indígenas da América Latina (CARDOSO, 2003, p. 131 e 132).

Desvelar essa insuficiente lógica de tolerância mantida pelo projeto do “velho mundo” em manter seus *status quo* de poderio cultural é um importante movimento denunciado pelos estudos do pós-colonialismo. Este movimento permitiu discutir como o conhecimento e o mundo ainda se construí sob a perspectiva do colonizador. Inclusive, de perceber como o sujeito que fora colonizado é inserido numa lógica persistente de dominação, quer dizer, localizada do discurso do colonizador (ROSEVICS, 2017).

Esse processo de colonização trouxe consigo valores dos povos dominantes que contribuíram para a construção de uma sociedade desigual baseada em valores hegemônicos e no silenciamento das diversidades dos povos colonizados. Muitas vezes, esses valores dos grupos dominantes e da própria branquitude é introjetada sobre o povo que viveu e vive o resultado da lógica racista de dominação baseada nas diferenças de raças e os impactos impostos nas dimensões discursivas, econômicas e de própria cultura (FANON, 2008).

Um desses impactos está no agravamento ou fortalecimento da intolerância que pode assumir facetas ainda mais severas, inclusive, de incumbir o diferente enquanto não-humano (HÉRITIER, 2000). Nisso, um questionamento pode ser feito: de que forma, essa percepção de que outro por ser diferente perde tudo, inclusive sua humanidade, coloca-o à mercê da violência e da dominação? Para dar conta dessa perspectiva, será necessária uma nova aproximação temática, capaz de compreender como opera as intolerâncias religiosas no cenário brasileiro levando em consideração a nossa tecedura histórica.

Perceber o cenário, inclusive, fundador do questionamento sobre hegemonias religiosas é de veras relevante e, nesse processo, os autores apresentados ao longo desse capítulo fornecem subsídios para esta compreensão.

Sabe-se que o cenário europeu e o cenário brasileiro têm vivências históricas muito diferentes até mesmo antagônicas. A Europa, em seu apogeu, invadiu, conquistou e colonizou diversas partes do planeta e o Brasil fez parte desse povo colonizado, vivenciando todas as consequências que perduram até hoje. Reconduz, inclusive, a compreensão de perceber como a dinâmica implementada pelo racismo se consolida nas políticas de ódio, violência e produção

da morte da população negra, como dito por Mbembe (2017, p. 65): “em larga medida, o racismo é o motor do princípio necropolítico”. Assim, faz-se necessário perceber o impacto da escravidão e, mais precisamente, a sua herança que precisa ser combatida: o racismo e o racismo sobre a manifestação das religiões dirigidas a povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas que serão tratadas a partir do que é chamado de racismo religioso. Assunto que será tratado na próxima secção.

3 PARA ALÉM DA INTOLERÂNCIA: O RACISMO RELIGIOSO

Agora é possível fazer um recorte específico sobre a compreensão da realidade brasileira e a dimensão que opera a intolerância religiosa através de atos de violência para grupos religiosos específicos.

Os dados apresentados pelo RIVIR - Relatório sobre a Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011 – 2015) auxiliam perceber esse fenômeno. Ao realizarem uma análise documental tendo como fonte reportagens jornalísticas da imprensa escrita e o Disque 100, também conhecido como Disque Direitos Humanos, constataram dados relevantes.

Nas análises de reportagens jornalísticas de imprensa escrita, este relatório apontou, (RIVIR, 2016):

- Assassinatos, constatou-se a morte de vinte e seis pais de santo e lideranças de Candomblé. Nestas, apenas quatro casos havia informações de órgãos policiais ou do Ministério Público fazendo menção direta a questões religiosas. Nos demais, vinte e dois casos, as reportagens pareciam imprecisas e não fornecendo dados dessa natureza, apontando para um fenômeno chamado de “indiferença policial”;
- Agressões Físicas, noventa e cinco notícias com destaque para o caso Kayllane¹⁶, com doze anos de idade, foi atingida com uma pedra na sua cabeça ao sair de um culto no candomblé no Rio de Janeiro;
- Conflitos no trabalho, seis reportagens que fazem menções a pessoas serem demitidas por ser considerada “macumbeira” ou pedido de exoneração de um servidor por não acreditar em Deus católico.

¹⁶ O Caso dela foi retratado na reportagem: Menina apedrejada: fanatismo e intolerância religiosa no Rio de Janeiro. Pode ser acesso em: <http://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/menina-apedrejada-fanatismo-e-intolerancia-religiosa-no-rio-de-janeiro.html>

- Questões fundiárias, seis reportagens dentre elas uma que faz alusão a terreiro de umbanda demolido em São Gonçalo – Rio de Janeiro.
- Predominância de Religiões de Matrizes Africanas como as mais atacadas com 53% das reportagens.
- A maioria dos agressores, mais precisamente, 65% dos agressores não tem suas identidades religiosas apontadas. O relatório aponta para duas tendências: dificuldade das autoridades identificarem as manifestações, os agressores e o tipo penal que se enquadra; imprensa com baixo interesse pelo tema e ausência de escritas críticas sobre o tema.

No Disque 100 (RIVIR, 2016), este mesmo relatório considerou:

- Fragilidade no envio dos dados das ouvidorias para elaboração do relatório, em que a maioria dos órgãos ou não enviaram os dados ou afirmaram não receber denúncias dessa natureza.
- As religiões de matrizes africanas são as que fizeram denúncias aos órgãos de ouvidoria;
- Quanto aos agressores, 73% destes não tiveram suas religiões identificadas. O relatório apontou num distanciamento entre as ouvidorias que, em tese, poderiam ser órgãos garantidores de direitos e a temática da intolerância religiosa.

A evidente fragilidade nos dados para o levantamento deste relatório somada a prevalência de denúncias vítimas de pessoas pertencentes aos povos tradicionais de matrizes africanas pode ser um sintoma estrutural de como opera o racismo religioso. Os dados analisados durante cinco, na verdade, são bastante incipientes para dimensionar a real consolidação e manutenção de como estes racismos se solidificaram na história do Brasil.

Essa incipiência nos dados é confirmada pelo relatório do Ministério Público Federal ao afirmarem:

Apesar da dimensão que o problema da intolerância/violência religiosa alcançou, vários Estados não dispõem de dados estatísticos, metas, estratégias, ações específicas, estruturas adequadas para fazer o necessário enfrentamento desse tipo de criminalidade. Unidades da federação não possuem delegacias ou setores especializados para investigar os crimes praticados por motivos de intolerância religiosa (BRASIL, 2018, p. 27).

Guimarães (2018) traduz o sentimento da apatia, ou melhor, de negligência do Estado frente às demandas apresentadas ao longo desse relatório, mais precisamente, relacionados a falta de proteção vivida pelos povos de terreiro. De fato, vai além de apatia: “[...] esse

silenciamento encontra respaldo nos dias atuais, com outra roupagem legal, em que o Estado e a sociedade apontam que os povos de terreiro, com seus atabaques, causam ‘perturbação do sossego’ e ‘poluição sonora’” (GUIMARÃES, 2018, p. 181).

A roupagem a qual o autor se refere, inclusive, é evidenciada nas imposições, muitas vezes, inalcançáveis para o funcionamento dos terreiros como, por exemplo, isolamento acústico, sabendo da realidade de muitas comunidades e terreiros, essa é uma imposição para além do possível.

Há aqui um atravessamento entre a ausência de liberdade religiosa aos povos tradicionais de matrizes africanas e os efeitos permanentes do racismo. Esta ausência aparecerá como uma manifestação persistente de estruturas forçadas pela escravidão sob os interesses do capitalismo. Como mencionado por Almeida (2019, p. 183-184): “Em suma, para se renovar, o capitalismo precisa muitas vezes renovar o racismo, com, por exemplo, substituir o racismo oficial e a segregação legalizada pela indiferença diante da igualdade racial sob o manto da democracia”.

Quando se fala sobre a necessidade de ampliar a noção de intolerância religiosa, percebe-se a necessidade de integrar o conceito de racismo religioso, pois assim permite observar quem e o que está sendo atacado. O racismo religioso é um ataque a origem do povo africano manifestado, inclusive, sobre a tentativa insistente de demonizar as expressões religiosas (FLOR DO NASCIMENTO, 2016). Essa demonização, ao mesmo tempo, desencadeia e alimenta o racismo.

Em outro momento, o autor apresenta duas vertentes importantes para compreender a dinâmica do racismo religioso:

No Brasil, os gestos violentos contra as “religiões” de matrizes africanas se configuram em meio a uma dupla marca negativa:

- a) a exotização e demonização, por serem crenças não-cristãs ou não ligadas à cultura que a Europa – e suas projeções no “mundo desenvolvido” – adotou para si (e isso incluiria, inclusive, uma convivência menos atritante com religiões judaicas ou islâmicas, por exemplo);
- b) o racismo, por serem estas “religiões” constituídas por pessoas negras e formadas por elementos africanos e indígenas. Ambas as dimensões estão interligadas, de modo que, na maioria dos casos, a própria exotização e demonização é um produto do racismo (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 53).

O modelo hegemônico europeu e cristão busca homogeneizar as práticas sociais e também religiosas. Interessante o trecho do autor ao mencionar as religiões “menos atritantes” a exemplo das religiões judaicas e islâmicas. Provoca, de fato, uma reflexão importante quando

é transposta a leitura acusatória dirigidas aos povos tradicionais de matrizes africanas. Uma leitura acusatória que não busca conhecer a manifestação social e religiosa de um povo, mas sim em mensurá-lo a partir do credo cristão, logo sob uma lógica maniqueísta, reduzindo a história e a diversidade de um povo sob uma perspectiva de demonização.

Sidnei Nogueira (2020) consegue traduzir essa dimensão na prática ao introduzir seu livro *Intolerância Religiosa*. O autor faz uma alusão a um trecho de livro de um bispo de orientação neopentecostal bastante famoso no Brasil e, neste livro, o bispo elabora uma dedicatória direcionada aos povos tradicionais de matrizes africanas alegando que estes apesar de estarem bem-intencionados precisam de esclarecimento e de instrução.

A dedicatória é apresentada a partir de uma suposta intenção de ajudar aqueles que segundo o bispo precisam de esclarecimento e, o que ele defende, a fé que ele profetiza seria a resposta necessária para vir o esclarecer, colocando assim como dono de uma narrativa verdadeira sobre a fé e também como salvador. Quando o bispo faz referência a questões como instrução e esclarecimento é, na verdade, uma tentativa de higienizar coisas pretas (NOGUEIRA, 2020).

O termo higienizar é novamente utilizado ao remeter a tentativa de grupos religiosos intolerantes de impor uma fé dominante, apagando a essência do povo preto através de suas manifestações. Trata-se de uma dimensão prática de um projeto de intolerâncias que atinge níveis institucionais, aparelhando-se a uma tecedura organizacional, quer dizer, a nível de igreja capaz de difundir estas ideias e propagar o racismo religioso. Logo, reafirma-se aqui a necessidade do uso do termo racismo religioso no campo de estudos sobre a intolerância, visto a intersecção existente com o racismo e as manifestações de povos de matrizes africanas.

O ataque àquilo que não se admite é capaz de produzir marcas, e nesse sentido, é necessário compreender as formas que estes ataques se manifestam assim como os impactos produzidos. Para isso, um outro tema integra estes escritos: a violência, mais precisamente, a violência religiosa.

4 AS VIOLÊNCIAS, INCLUSIVE, RELIGIOSAS

A adoção pelo uso do plural, violências, tem uma motivação encontrada nos escritos de Minayo e Souza (1998, p. 513): “falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser reconhecidas”. Logo, esse texto não pretende

resumir o significado e sua complexidade, mas relatar algumas das perspectivas chegando o nosso tema em discussão: a violência religiosa.

Dentre as diversas formas de ambientar um tema, àqueles que recorrem a etimologia da sua palavra, chamada em estudos linguísticos de palavra-entrada¹⁷, uma forma de produzir uma ambientação e uma explicação, inclusive, histórica sobre o uso da palavra. Parece uma forma interessante, logo esse recurso será adotado.

Etimologicamente, a palavra violência tem origem latina, *violentia* e aparece em dicionários como no caso do Dicionário de língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira como “1. Qualidade de ser violento; 2. Ato violento; 3. Ato de violentar 4. Constrangimento físico ou moral; uso de força e coerção” (FERREIRA, 2010).

Chauí (1998, p. 3), por sua vez, também enumera descrições que englobam o fenômeno discutido:

1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

As concepções de Chauí (1998) são abrangentes e mostram uma diversidade de efeitos das ações violentas como desnaturar uma forma de experiência, reprimir e restringir a liberdade sobre algo ou alguém por diversos meios como a dor e a brutalidade. Ao que parece, a violência atravessa um aspecto do exercício de controle ainda que custe opressão, medo ou terror, ou ainda, na eliminação das diferenças ou na perpetuação de algo que o agente da violência julgue como indesejável.

O uso dos elementos descritos pela autora é bastante presente em narrativas históricas. Como aponta Girard (1990), a história das civilizações pode ser compreendida entre momentos de violência, de domínio e do uso da coerção para domínio de populações. Em sociedades

¹⁷ Palavra-entrada é um conceito atribuído por Oliveira (2006) em “Cidadania: história e política de uma palavra” para discutir como as palavras são apresentadas nos verbetes de dicionários. Para o autor, é o ponto de partida em que as definições irão se apoiar. Inclusive, em dicionários distintos.

antigas, a violência também era utilizada como forma de neutralizar outra ação de violência. Violência combatendo violência e, geralmente, a ação de neutralizar precisaria ser ainda maior. Além do combate pela própria, havia também maneiras ritualísticas de controle. Uma delas estaria no sacrifício de vítimas expiatórias sob o instituto de controlar o comportamento violento daqueles que assistiam aos sacrifícios. Nessas sociedades, segundo o autor, os rituais e sacrifícios eram também respostas de combate à violência, pois não havia sistemas jurídicos que pensassem em outras maneiras de controlar esse fenômeno.

Atravessando um salto histórico, da antiguidade a nosso tempo, fica aqui uma inquietação de como as narrativas se repetem. A descrição de Girard (1990) sobre as sociedades antigas parece ainda atual ao perceber a perpetuação de ações de violência para o combate da própria da violência. Assim, mesmo com os *layouts* modificados, as características de controle e dominação permanecem com o uso da violência para atingir esse objetivo. Por que permanecem? Um questionamento que pode ficar sem resposta para esse momento, mas ao que parece, esse *modus operandi* acompanha as sociedades e outro trecho do autor consegue simbolizar isso “a violência é de todos e está em todos” (GIRARD, 1990, p.10).

Tecendo análises do ponto de vista dos Estados na contemporaneidade e das organizações de guerra, McCann (2017) mencionou que as ações, por meio de violência, estão completamente organizadas por meio de planejamento estratégico incluindo saberes das áreas da engenharia e da estatística, por exemplo. Guerras estariam enquadradas, para muitos Estados, enquanto uma atividade comercial e de gestão. Ainda que não seja o cerne desse trabalho uma discussão sobre a correlação entre interesses de nações e a manutenção de guerras, é importante desvelar que a guerra é um instrumento amplo de violência. Violência, muitas vezes, financiada e mantida por diversos atores, incluindo o próprio Estado.

Perceber a violência como instrumento de controle seja nas sociedades antigas seja com sua permanência depois da criação do Estado, mostra a necessidade de compreender outros de vetores que atravessam o seu conceito. Para isso, Michaud (1889, p. 11) acrescenta:

[...]há violência quando, numa situação de interação um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

O conceito apresentado por Michaud (1889) retrata uma espécie de camadas, quer dizer, revela a possibilidade de pensar a violência de diferentes formas que incluem a

composição de um ou mais agenciadores dessa violência, atravessando os meios diversos que possam atingir uma vítima de forma física, mas que abrange outras manifestações, tais como o simbolismo por meio da violência.

Em se tratando de manifestações simbólicas por forma de violência, Pierre Bourdieu, em *A dominação masculina*, traduziu esse fenômeno a partir do conceito de violência simbólica:

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

Ao que parece, quanto mais difícil de identificá-la ou materializá-la, quando possível, mais sofisticado foi o mecanismo da violência pelo seu meio simbólico. Ainda cabe a menção que essas relações são construídas sócio historicamente e aparecerão não em um só lugar, mas sim em vários ambientes que serão reproduzidos pelo próprio Estado, pela figura da escola, nas configurações familiares, pela instituição Igreja, dentre outros campos.

Em meio a essa discussão, duas questões aparecem até aqui: 1. As múltiplas formas de manifestação da violência; 2. A importância de compreender os atores que operam em meio a essas múltiplas formas de manifestação.

Agora, trazendo um marcador específico para o campo da violência, a violência religiosa ou violência por motivação religiosa, os questionamentos se renovam: Que danos ou graus opera a violência religiosa? Refletir sobre esses questionamentos, possibilita uma outra aproximação temática: a compreensão do conceito de violência religiosa.

4.1 FACE DA INTOLERÂNCIA: A VIOLÊNCIA POR MOTIVAÇÃO RELIGIOSA

A violência por motivação religiosa é um campo de tensão que atravessa diferentes questões, assim como as narrativas de violência durante os séculos. Dentre diversos acontecimentos históricos, pode-se mencionar o caso das Cruzadas, um dos símbolos da Idade Média, retratadas por diversas vezes pela cultura ocidental. Muitas das vezes, narradas a partir das perspectivas da armada militar cristã em busca de conquistar a Terra Sagrada e estabelecer o Cristianismo como a fé dominante para todos os povos¹⁸.

¹⁸ As Cruzadas foi um movimento militar e religioso que atravessou séculos na idade medieval. Hoje são retratados de diversas maneiras no universo cinematográfico a exemplo da série *Knightfall*, atualmente disponível no serviço

Acreditar que, por algum momento, mais precisamente em meados do século XX, ocidentais vieram a acreditar que as religiões nunca mais teriam ocupações de destaque nos acontecimentos mundiais e que assuntos como estes estariam vinculadas a esfera privada e individual (AMRSTRONG, 2009).

Engano? Muito provavelmente sim, visto que Estados e questões religiosas podem estar diretamente implicados, provocando transformações como o que aconteceu no Irã, por exemplo, ao longo da década de 70, com a chegada de Khomeini¹⁹ ao poder e as mudanças sociais trazidas pelo seu regime (ARMSTRONG, 2009).

Ainda na segunda metade do século XX, conflitos de motivação inter-religiosa também se fazem presentes como o caso dos hindus e muçumanos na Índia; entre budistas e hindus no Sri Lanka; cristãos e muçumanos nas Filipinas, Indonésia e Iugoslávia (antes da dissolução em outros países); judeus e muçumanos no Oriente Médio; budistas e cristãos na Birmânia. Sabendo-se que muitos desses conflitos permanecem até hoje (SJ, 2002). Retoma-se aqui, inclusive, a importância de pontuar os conflitos existentes no Brasil, como foi mencionado em secção anterior, sobretudo, ao perceber a intersecção entre intolerâncias e racismo no cenário brasileiro. O que faz pensar que cada conflito de demanda inter-religiosa exige a compreensão de diversas variáveis que se entrelaçam ao fenômeno.

Dessa maneira, as violências por motivação religiosas podem se manifestar em diversos formatos que perpassam racismo, machismo, homofobia, elitismo ou da xenofobia, inclusive, desdobrando-se em diversas tipologias de violências, inclusive a violência física (CARDOSO, 2003).

Importante também ressaltar sobre a possibilidade da coexistência conceitual entre intolerância religiosa e violência religiosa. Ou ainda, em perceber a violência como um desdobramento da intolerância. São caminhos em busca da compreensão do fenômeno e, neste momento, não é o interesse desses escritos definir qual a categoria conceitual mais se adequa a esta questão. Ao contrário, os diversos autores e lugares em que ocupam, buscam contribuir para a leitura de um tema definitivamente relevante e complexo. Em algumas circunstâncias,

de streaming da Netflix. A maioria das reproduções desse período são realizadas a partir da perspectiva do próprio movimento das Cruzadas.

¹⁹ Processo histórico conhecido como Revolução Iraniana. Ver a obra *A Revolução Iraniana* de Osvaldo Coggiola (2007).

por exemplo, podem ser vistas também enquanto sinônimas, implicadas conceitualmente em uma mesma categoria como colocado pela Secretaria de Direitos Humanos (2016, s/n):

Será considerado como intolerância e violência religiosa o conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões, podendo em casos extremos tornar-se uma perseguição. Entende-se intolerância religiosa como crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a violência e a perseguição por motivo religioso são práticas de extrema gravidade e costumam ser caracterizadas pela ofensa, discriminação e até mesmo por atos que atentam à vida.

Os esforços de desvelar a existência de ataques por motivação religiosa em virtude da incapacidade de aceitar a diversidade, implica na denúncia daqueles que ofendem, perseguem e limitam a liberdade do outro, inclusive, do direito de viver como é apontado na citação anterior.

De fato, além de esforço, é uma questão de luta por reconhecimento pela existência desse tipo de violência. Pereira (2019) aponta um problema vivido pelas vítimas, mais precisamente da realidade das religiões afro-brasileiras, e os ambientes institucionais que poderiam garantir os direitos constitucionais brasileiros sobre a livre manifestação de crença. Muitas vezes, os agentes públicos não conseguem tipificar este tipo de violência, havendo assim uma ausência de garantia do direito dessas pessoas.

Vale ressaltar que estas tipificações existem e como forma de desvelar aquilo que, muitas vezes, não é reconhecido os autores desse artigo organizaram as informações em forma de quadro que está exposto a seguir.

Quadro 1 – Formas de Violência por Motivação Religiosa

TIPO	FORMA DE MANIFESTAÇÃO
Violência psicológica por motivação religiosa	“Caracteriza-se por qualquer conduta que cause danos emocionais e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas crenças e seus comportamentos, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação, tendo como motivação a crença religiosa da vítima” (SDH, 2016, p. 30).
Violência física por motivação religiosa	“Caracteriza-se por qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal, tendo como motivo a crença religiosa da vítima” (SDH, 2016, p. 30).
Violência relativa à prática de atos/ritos religiosos	“Caracteriza-se pela proibição de ritos, orações e oferendas; pelo uso indevido e desrespeitoso de imagens religiosas; pelo impedimento de renovação de aluguel de imóveis; pela expulsão, ou ameaça, de casa, em função da crença religiosa. Ou seja, qualquer ato que restrinja ou impeça a prática de atos ou ritos religiosos” (SDH, 2016, p. 30).

Violência moral por motivação religiosa	<p>Quando se configura calúnia conforme artigo 138 do Código Penal: “Configurada com a narrativa de um fato criminoso imputado por uma pessoa a outrem, no qual consta o suposto local de perpetração do crime, o local, e o momento de sua execução, que sabe ser falso com a finalidade específica de ofender a honra alheia” (SDH, 2016, p. 30).</p> <p>Quando se configura difamação conforme artigo 139 do Código Penal. “Configurada com a narrativa de um fato, verdadeiro ou falso, não tipificado nas leis penais, imputado pelo sujeito ativo ao passivo, no qual consta concretamente ou fictamente o local da prática da conduta, bem como o momento da sua execução, cujo objetivo é violar a honra objetiva do ofendido” (SDH, 2016, p.31).</p> <p>Quando se configura enquanto injúria conforme artigo 140 do Código Penal: “Configurada quando alguém, por meio de gestos, palavras, desenhos ou atitudes ultrajantes ofendem a dignidade ou o decoro alheio” (SDH, 2016, p. 32).</p>
Violência institucional por motivação religiosa	“Violência motivada por divergências de crenças ou convicções (religiões) predominantes em diferentes sociedades, que ao se formalizarem e institucionalizarem nas diferentes organizações privadas ou públicas. Nesta categoria, a palavra instituição deve ser entendida em sentido amplo, como qualquer organização ou estrutura social estabelecida pela lei ou pelos costumes” (SDH, 2016, p.32).
Violência patrimonial por motivação religiosa	“Caracterizada por qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de objetos religiosos, de espaços físicos que abriguem templos religiosos e casas de pessoas, em função de sua crença religiosa, além da invasão dos mesmos” (SDH, 2016, p.32).
Violência sexual por motivação religiosa	“Caracteriza-se por ato que constranja a pessoa a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força ou da relação de poder, tendo como motivação a sua crença religiosa. São exemplo de relações que envolvam poder: professor-aluna/o e padre/pastor/pai de santo-frequentador/a de templo religioso. Atos libidinosos, gestos e termos obscenos entram nessa categoria” (SDH, 2016, p.32).
Negligência por motivação religiosa	Caracteriza-se pelo abandono, descuido, desamparo, falta de responsabilidade e descompromisso com o cuidado e o afeto, tendo como motivação a crença religiosa da vítima. Situações em que a pessoa age com indiferença em relação a outro que necessita de seus cuidados ou atenção são incluídos nessa categoria” (SDH, 2016, p.32).

Fonte: Secretária de Direitos Humanos (2016).

Ao observar os tipos apresentados, um fato parecer ser relevante para demarcações conceituais sobre o fenômeno investigado, pois a violência por motivação religião perpassa por um contingente significativo de outras tipologias de violência: violência psicológica, violência física, violência relativa a atos/ ritos religiosos, violência moral, violência institucional, violência patrimonial, violência sexual e negligência enquanto violência. Se em tratando de violência por motivação religiosa, não se fala em uma apenas, mas em várias.

Somado a isso, o Ministério Público Federal do Brasil menciona que é evidente que o Estado não confere atenção e nem mesmo tem respostas concretas para o combate da violência

religiosa no cenário brasileiro (BRASIL, 2018). A ausência de respostas concretas é algo preocupante, pois há grupos sociais expostos a situações de vulnerabilidade como foi discutido ao longo do artigo, assim como há grupos que mantêm práticas de violência sem temer a violação produzida tais atitudes. Precisa-se, cada vez mais, tornar visível as violências descritas no quadro acima, assim como cobrar ações de proteção do Estado frente ao direito de liberdade religiosa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teceu considerações históricas sobre o conceito de intolerância que foi um marco civil importante, mas longe de dar respostas aos problemas sociais ainda persistentes, mais precisamente, da intolerância religiosa em diversos cenários brasileiros ou não.

Percebeu-se uma fragilidade quanto ao conceito de intolerância, visto que em diversos momentos este transfere o significado de “suportar” aquele que é diferente ou mesmo aceitar, mas com indulgência. Ao pensar sobre isso, vê-se um distanciamento que não apreende a realidade vivida na América Latina e os desdobramentos do modo como a Europa colonizou este contingente e os modos utilizados pelos colonizadores.

Quanto aos impactos ainda vívidos do modo colonizador que perpetuam o racismo em seus diferentes formatos, vê-se a necessidade de ampliar a noção de intolerância religiosa e uma aproximação fundamental ao conceito de racismo religioso. Não se trata de um embate entre cristãos papistas e reformados, mas a perpetuação de uma visão eurocêntrica e cristã dirigida aos povos tradicionais de matrizes africanas.

Visão esta que busca apagar a herança cultural de um povo, incluindo, seu direito a crença e suas manifestações. Em diversas vezes, desdobrando-se na visão higienista que impõe que religiões não-europeias precisam aceitar uma fé dominante, excluindo a possibilidade da liberdade religiosa enquanto um direito humano fundamental.

A intolerância religiosa assim como o racismo religioso podem reverberar em violências que precisam ser reconhecidas e que se apresentam em tipologias diversas. Essas violências por motivação religiosa atravessam as diversas formas de manifestação produzem sofrimentos àqueles que tem sido vitimados por ideologias intolerantes ainda persistentes. Ainda que este artigo não tenha tecido de forma direta, é importante buscar a identificação dos agentes da

intolerância, daqueles que perpetuam essas práticas, inclusive, da responsabilidade do Estado seja como responsável pela laicidade seja agente apático frente a estas violências.

Relatos atuais de violência por motivação religiosa se assemelham aos acontecimentos da Idade das Trevas, mas com uma diferença sólida: estamos enveredados na segunda década do século XXI. Tempo este marcado por problemas seculares anteriores que precisam de debates, precisam de respostas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Bruno Brito de. INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E A VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS. In: **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, [S.l.], v. 22, n. 43, p. 176-192, dez. 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.
- ARMSTRONG, K. **Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo**. São Paulo: Companhia das Letras; 2009.
- BOBBIO, N. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. **Lei no 11.635 de 25 de dezembro de 2007**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11635.htm>. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.
- BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **RIVIR - Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares**; organização, Alexandre Brasil Fonseca, Clara Jane Adad. – Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016.
- BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Relatoria Estado Laico e Combate à Violência Religiosa**. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/midiateca/nossas-publicacoes/nota-tecnica-livre-exercicio-dos-cultos-e-liturgias-das-religoes-de-matriz-africana>. Acesso em 04 de julho de 2020.
- CARDOSO, C. M. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora UNE, 2003.
- CARVALHO GUIMARÃES, A. Os direitos dos povos de terreiros na encruzilhada. **Revista Científica de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 179 -196, 23 nov. 2018.

CHAUI, Marilena. Ensaio: Ética e Violência. In: **Fundação Perseu Abramo: Teoria & Debate**. out-dez/1998.

COGGIOLA, Osvaldo. **A Revolução Iraniana**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

DUSILEK, Sergio Ricardo Gonçalves. ATUALIDADE DO CONCEITO DE TOLERÂNCIA EM JOHN Locke. In: **PARALELLUS Revista de Estudos de Religião – UNICAP**, vol. 7, n. 16, p. 411-416, 2016.

FANON, FRANTZ. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FLOR DO NASCIMENTO, W. **Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis Ensaios Filosóficos**, vol. XIII – agosto, 2016.

FLOR DO NASCIMENTO, W. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. In: **Revista eixo**, vol. 6, n. 2, (especial), 2017.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GIUMBELLI, Emerson. A Religião que a Modernidade Produz: Sobre a História da Política Religiosa na França. In: **Revista Dados**, vol. 44, n. 4 p. 807-840, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Entre Naturalismo e Religião**. Estudos filosóficos. Trad. Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro e a intolerância. In: **Foro Internacional sobre Intolerância**. 1997: Paris, França. A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância, UNESCO, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997 / Academia. Universal das culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret- Ducrocq; tradução Eloá Jacobina – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

LOCKE, John. **Carta acerca da Tolerância**, Segundo Tratado Sobre O Governo (Os Pensadores); Abril Cultural. São Paulo:1973.

MCCANN, L. “Killing is our business and business is good”: The evolution of “war managerialism” from body counts to counterinsurgency. In: **Organization**, vol. 24, n. 4, p. 491–515, 2017.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. In: **Histórias, Ciências, Saúde**, vol. 4, n. 3, p. 513-531, 1998.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. Pólen Livros: São Paulo, 2020.

ONU. **Resolução 36/55. Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções**, 1981. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1981Declaração%20sobre%20a%20Eliminação%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Intolerância%20e%20Discriminação%20Baseadas%20em%20Religião%20ou%20Crença.pdf>. Acesso em 06 de julho de 2020.

ONU. **Declaração e programa de ação da Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância, realizada em Durban de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declaração%20e%20Programa%20de%20Ação%20adotado%20pela%20Terceira%20Conferência%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discriminação%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intolerância.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2020.

PEREIRA, B. C. S. Racismo religioso e ideologia do branqueamento no Brasil. In: **KWANISSA – Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, n. 4, p. 59-76, jul/dez, 2019.

RICOEUR, P. **Da metafísica à moral**. Tradução de Sílvia Menezes e António M. Teixeira. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

RICOEUR, P. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ (dir.) **A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância**, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SJ, M. A. Religiões: violência ou diálogo? In: **Perspectiva Teológica**, vol. 34, p. 179-196, 2002.

6 ARTIGO 3

**UM DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO E A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA FRENTE À VIOLÊNCIA POR
MOTIVAÇÃO RELIGIOSA²⁰**

Marcos Teles do Nascimento
Marcus Cezar de Borba Belmino

RESUMO

Este artigo propõe um diálogo entre as Teorias Críticas do currículo e a formação profissional em Psicologia em se tratando de temas vinculados à violência por motivação religiosa. Utilizou-se um estudo de revisão da literatura com autores clássicos e atuais sobre as Teorias Críticas sobre o currículo, autores que discutem a formação profissional em Psicologia e também referências oficiais na formação e atuação que inclui o Código de Ética Profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Cadernos de Deliberação do Conselho Federal de Psicologia. Quanto aos resultados, apontou-se possibilidades para o conceito de currículo, dialogou com as teorias críticas sobre o currículo com uma breve narrativa sobre a história da formação profissional em Psicologia e discorreu como os temas de violências por motivação religiosa, incluindo intolerância e racismo religioso. Identificou-se que o tema aparece uma única vez nos Cadernos de Deliberações no ano de 2016, logo reflexões foram feitas sobre o aparecimento ainda incipiente do tema na formação profissional. Quanto as considerações finais, reafirmou-se a importância dos estudos curriculares perceber as relações de desigualdades e poder implicados nesse processo assim como questionar a maneira como os temas de formação profissional tem surgido ao longo dos anos.

Palavras-chave: Teorias Críticas. Psicologia. Violência por motivação religiosa. Currículo.

ABSCTRACT

This article proposes a dialogue between the Critical Theories of the curriculum and professional training in Psychology in dealing with themes linked to violence due to religion. We used a literature review study with classic and current authors on Critical Theories on the curriculum, authors who discuss professional training in Psychology and also official references in training and performance that includes the Professional Code of Ethics, the National Curricular Guidelines (DCNs) and the Deliberation Notebooks of the Federal Council of Psychology. As for the results, possibilities for the concept of curriculum were pointed out, dialogued with critical theories about the curriculum with a brief narrative about the history of professional training in Psychology and discussed how the themes of violence for religious reasons, including intolerance and religious racism. It was identified that the theme appears only once in the Notebooks of Deliberations in the year 2016, so reflections were made on the still incipient appearance of the theme in professional training. As for the final considerations, the importance of curricular studies was reaffirmed to understand the relations of inequalities and power involved in this process as well as to question the way in which the themes of professional training have emerged over the years.

Keywords: Critical Theories. Psychology. Violence for religious reasons. Curriculum.

²⁰ Artigo a ser publicado.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre currículo sofreram mudanças significativas ao longo do tempo. Enquanto campo de estudo, este passou a tomar forma em meio aos processos de industrialização e fluxo migratório no cenário americano do início do século XX, logo se espalhando para outros países e influenciou os processos educacionais da época. Nesse recorte material e histórico, as discussões eram consideradas limitantes e desconsiderava diversos outros temas sociais que emergiam nos ambientes educacionais e para além deles: exclusão, relações de poder, desigualdades sociais, violências, conflitos de classe e emancipação (SILVA, 2007).

Havia uma lacuna respondida supostamente pelo discurso de neutralidade científica, mas que também era apática, quer dizer, ausente de problematizações e reflexões a estes problemas sociais que impactavam direta ou indiretamente os processos curriculares e como a educação poderia ser de fato um instrumento de transformação social.

Nesse campo de tensões, surgem críticas, autores e obras que passam a produzir reflexões sobre processos de formação curricular e os atravessamentos ideológicos, políticos, culturais e econômicos de sociedades desiguais e que tratam as formações educacionais de forma também desigual (APPLE, 2006). Assim, toma forma um movimento que hoje é conhecido como Teorias Críticas do currículo.

É a partir desse grupo de autores, conceitos e posicionamentos que surge a proposta do diálogo apresentado ao longo do trabalho: as Teorias Críticas sobre o currículo e a formação profissional em Psicologia, mais precisamente, frente às demandas de violência por motivação religiosa, incluindo as dimensões da intolerância e racismo religioso.

Aqui, objetivos foram elencados: apontar possibilidades para o conceito de currículo, inclusive, na importante transição dos estudos tradicionais para os estudos críticos; dialogar as teorias críticas do currículo com uma breve narrativa sobre a história da formação profissional em Psicologia e; por fim, perceber como os temas de violências por motivação religiosa, incluindo intolerância e racismo religioso aparecem ou não em documentos oficiais sobre a formação profissional.

Trata-se de um estudo de revisão da literatura em que autores clássicos e atuais sobre o currículo são trabalhados citar quem são esses autores, autores que discutem a formação profissional em Psicologia e também referências oficiais na formação e atuação que inclui o Código de Ética Profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) utilizar parênteses

ao invés de traço e os Cadernos de Deliberação do Conselho Federal de Psicologia, sendo estes alguns dos elementos importantes e necessários para perceber as formações curriculares e seus territórios em disputa territórios dizer em qual perspectiva situa-se a expressão territórios em disputa.

Espera-se contribuir para os estudos curriculares em Psicologia ao perceber a importância do campo de análise: o currículo e a contribuição das teorias críticas, além da autorreflexão sobre processos formativos e desvelar possíveis ausências nas composições curriculares.

2 CURRÍCULO: A COMPLEXIDADE DO DISCURSO

Aqui, buscaremos observar de que forma os estudos de currículo, mais precisamente, alinhados a Teoria Crítica do Currículo poderão contribuir aos estudos sobre violência na formação profissional da Psicologia. No entanto, faz-se necessário compreender esse objeto primeiro: o currículo.

A primeira utilização do termo currículo foi verificada em escriturações da Universidade de Leidan na Holanda por volta de 1582 (SAVIANI, 1994). No entanto, foi na Universidade de Glasgow, Escócia, em 1663, que o termo foi utilizado se referindo a um atestado de formação (HAMILTON, 1992; SALVIANI, 1994).

Quanto ao aparecimento de estudos sobre o tema, foi nos Estados Unidos, na década de 1910, que estes emergiram em um cenário social marcado pelo movimento migratório e o processo de industrialização crescente no país, a qual gerou a necessidade de pensar nas necessidades de padronizar a escolarização da população (SILVA, 2007).

Mais precisamente, John Bobbit (inserir aqui o período) foi a primeira figura a propor a ideia de uma estruturação curricular, inaugurando um campo que seria chamado de Teoria Curricular Tradicional. Essas ideias apareceriam em *O currículo*, originalmente, publicado em 1918. Para Bobbitt, ao analisar no cenário educacional da época, a escola poderia assumir dois lugares, inclusive antagônicos: os defensores da cultura e os defensores da prática. Sua proposição de currículo deveria preparar o sujeito para uma vida economicamente ativa (BOBBIT, 2004). Ou seja, para esse momento histórico e os grupos de interesse envolvidos, o currículo foi pensado para responder a uma preocupação com os estudantes: que estes fossem

capazes de atingir objetivos centrais, marcando assim o que foi chamado de eficientismo social²¹ (LOPES; MACEDO, 2013).

Seja em Bobbit ou além dele, como podemos afinal conceituar o que é currículo?

Etimologicamente:

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (SACRISTAN, 2013, p.16).

Uma pergunta relativamente simples, no entanto, a tentativa de respondê-la pode implicar num processo complexo para além de sua etimologia.

As palavras de Young (2014, p. 192), um representante das Teorias Críticas sobre o currículo, teorias as quais serão melhor discutidas adiante, confirmam tal complexidade: “Como teóricos do currículo, deveríamos ter as respostas para perguntas desse tipo. Afinal, somos os especialistas em matéria de currículo. Isso não significa que somos autoridades inquestionáveis no assunto – longe disso”.

Autores curriculistas a exemplo de Silva (2007) em *Documentos de Identidade* assim como Lopes e Macedo (2013) em *Teorias de Currículo* confirmam a dificuldade e complexidade de delimitar a compreensão do que é currículo se isso for possível. Como é dito: “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente (LOPES; MACEDO, 2013, online).

Dessa maneira, compreender o fenômeno localizado historicamente é especialmente importante, pois não o coloca numa condição estática. Assim, ao se falar em currículo, deve-se, sobretudo, perceber em que momento histórico este se refere.

Teorias ou Discursos sobre currículo? Esse é o questionamento introduzido por Silva (2007) ao falar sobre a diversidade de “Teorias Curriculares” que descrevem esse fenômeno. Para o autor, seria mais acertado a noção de discurso ou textos. Como explica:

A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um

²¹ Eficientismo social: conceito aplicado aos estudos de currículo, sobretudo aos currículos tradicionais, que focam a elaboração destes currículos por meio das noções de eficácia, eficiência e economia, havendo aqui uma aproximação com os processos de produção definidos na Administração Científica.

“objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (SILVA, 2007, online).

Assim, a teoria viria depois do seu objeto: o currículo. Cabe a teoria descobrir este objeto, descrever assim como explicá-lo. Partindo dessa ideia, continua:

Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominante na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade” (SILVA, 2007, online).

Enquanto a teoria descobre seu objeto de investigação; o discurso, por sua vez, produz seu próprio objeto. Assim, ainda que se queira descrever o currículo tal como ele seja, haverá particulares nesse descrever. Logo, descrição também é uma criação. Em suma, a ideia de descrição como ato de neutralidade do pesquisador por meio de uma teoria é contestada com a ideia de discurso. E mais um detalhe: a noção de asserções da realidade e como a realidade, comum nas teorias curriculares, são similares na dimensão do discurso. O discurso não se separa ou se distancia da realidade: ele é a própria realidade.

Concluindo essas ressalvas, o autor tranquiliza o leitor em dizer que não é preciso abandonar a ideia de Teoria Curricular visto que essa nomenclatura é amplamente difundida. O tom do autor acerca do questionamento se dá pelas orientações pós-estruturalistas as quais enxerga a realidade.

No entanto, considerando os encaminhamentos teórico e epistemológicos sobre a perspectiva conceitual de currículo, na contemporaneidade, Torres (2017) defende a ideia do currículo enquanto uma construção social, um artefato cultural e que é o resultado de um processo histórico, por acreditar que uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, preocupada com os determinantes sociais, políticos e econômicos do conhecimento educacionalmente organizado, tendo em vista a emancipação e a liberdade dos sujeitos.

O autor permite o entendimento de que estudos sobre currículo devem ser estudos contextualizados a partir dos contextos sociais de forma ampla a fim de identificar todos os determinantes que podem atuar conjuntamente e dão condições para a formação de teorias curriculares (TORRES, 2017).

3 TEORIAS CRÍTICAS: HÁ LUGAR PARA NEUTRALIDADE?

O interesse educacional da primeira metade do século XX, sobretudo, em sociedades industrializadas era de preparar intelectualmente sujeitos para se adaptarem à sociedade e o currículo era o instrumento capaz de atingir esse objetivo (EYNG, 2007).

O rigor técnico quanto aos resultados demonstrava um interesse em desenvolver uma sociedade a partir de parâmetros específicos, buscando sujeitos produtivos e preparados a assumirem postos de trabalho na vida adulta. Quanto à diversidade, ao multiculturalismo e relações de saber-poder, não havia esses questionamentos, pois, as teorias ditas como tradicionais assumiam o suposto lugar de “neutralidade” (SILVA, 2007).

Essa neutralidade seria possível? A pergunta lançada sobre a possibilidade de neutralidade nos estudos de currículos é de interesse dos teóricos localizados nas teorias críticas sobre o currículo.

A argumentação sobre a suposta neutralidade e despolitização da educação, nada mais é do que uma forma de manutenção de interesses de classes já dominantes, incluindo interesses liberais e do conservadorismo (MCLAREN, 1997). A alegação positivista, conteudista, pouco crítica e inerte aos problemas perpetuados são proposições que se opõe a pedagogia crítica.

Um novo movimento educacional surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra sob a indagação de que como a educação, de fato, possa agir enquanto instrumento de transformação social buscando intersecções necessárias entre práticas educacionais e temas como justiça social, democracia e direitos humanos (TEITELBAUM, 2011).

Assim, a perspectiva crítica pode ser compreendida enquanto um conjunto diversos de autores dos campos da sociologia, pedagogia e filosofia, inclusive com bases teóricas diferentes, que tiveram aproximações entre si em virtude das discussões de interesse tais como os processos de hierarquia de classes, as relações de poder na sociedade e processos ideológicos (LOPES; MACEDO, 2013).

Mas esse movimento não se limitou a estes países e, na América Latina, mais precisamente no Brasil, tem-se em Freire um nome de grande relevância. Apple (2017, p. 897): atribui como “a poderosa obra de Paulo Freire” ao falar do seu legado no campo dos educadores críticos.

Já Giroux (2016, p. 298) é ainda mais incisivo sobre a importância freiriana: “Numa época em que a memória está sendo apagada e a relevância política da educação é descartada

no âmbito da linguagem da medição e quantificação, é muito importante lembrar o legado e o trabalho de Paulo Freire”. Importante fazer uma menção sobre a tentativa de segmentos do governo atual brasileiro de tentar, de fato, apagar a memória e a importância de Freire para a democratização da educação brasileira e que se mantém importante até os dias atuais²².

O conjunto de autores que auxiliam a perspectiva crítica são vários que incluem: a própria Teoria Crítica, John Dewey, Gramsci, Paulo Freire, ideais feministas, antirracismo e também educação popular (FISCHMAN; SALES, 2010). Um conjunto de proposições que buscam combater problemas sociais ainda persistentes, logo a educação pode assim assumir um lugar político de mudança de cenários, de desvelar problemas mantidos. Assim como é necessário destacar as contribuições de Bourdieu e Passeron; Michael Apple; Willian Pinar; Giroux; Besi Bernstein; Young; Goodson e os debates produzidos acerca das relações de poder implicadas nas construções curriculares (MOREIRA; SILVA, 2001).

Dentre as figuras citadas, pode-se mencionar a contribuição de Louis Althusser com a importante publicação intitulada *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Nessa obra, o autor produz um debate acerca do aparelhamento de estruturas sociais capaz de transmitir conhecimentos de classe dominante que irão ser reproduzidas no mundo do trabalho, nas relações de produção, capazes de manter a relação entre exploradores e explorados. Como afirmou:” [...] nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, 1980, P. 66).

Ainda havendo uma diversidade de lugares e pensadores sobre o movimento, é importante perceber um ponto em comum: usar a educação para o fortalecimento de pessoas que estão sendo desfavorecidas, oprimidas, sem poder. E, a partir desse fortalecimento, criar condições de transformação social e das desigualdades historicamente existentes (MCLAREN, 1997). Assim: “o foco, então, deve também estar nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência desses indivíduos” (APPLE, 2005, p. 36).

²² Declarado Patrono da Brasileira pelo Congresso Brasileira em 2012, o atual presidente tece ofensas a Paulo Freire, chamando-o de “energúmeno” como aponta matéria e vídeo da reportagem: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseducou.ghtml>

Essa fala assume um lugar que vai além das discussões sobre relações de poder e manutenção de desigualdades sociais. Nessa proposição, há uma necessidade de ação, de enfrentamento, transformação de realidades e romper com as **ilusões confortadoras** (APPLE; AU; GANDIN, 2011 – grifo nosso). Ilusões confortadoras é um conceito amplamente desdobrado nesse movimento educacional, pois a conformidade significa manter problemáticas sociais sob a índole que são “imutáveis”.

Dizer que os processos de ensino e aprendizagens são neutros é uma ideia também contrária ao pensamento de Pierre Bourdieu (1983). Para o sociólogo, os processos educacionais não se distanciam das relações entre dominantes e dominados. Mais precisamente, é um espaço de disputas de grupos de maior acúmulo de poder, tornando-se capazes de legitimar práticas a serem perpetuadas em projetos educacionais, inclusive no estabelecimento de limites, regras e da caracterização do sujeito subversivo, ou seja, aquele que se enquadra a estas normas estabelecidas.

Atuar e analisar a educação, os processos de ensino e aprendizagem e os formatos curriculares pela perspectiva crítica exige um processo chamado de reposicionamento. Significa, pois, enxergar a partir dos olhos dos despossuídos, buscando romper com os processos ideológicos que possam (re)produzir relações de opressão²³.

Para Apple, Au e Gandin (2011), oito tarefas são necessárias para o engajamento do educador/pesquisador sobre a perspectiva crítica:

- Ser testemunha da negatividade – “uma de suas funções principais é a de iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação” (p. 15).
- Engajar-se em análises críticas – “examinar criticamente as realidades atuais com um modelo conceitual/político que enfatize os espaços nos quais ações contra-hegemônicas possam se realizar ou de fato se realizem” (p.15).
- Redefinir o conceito de “pesquisa” – “agir como ‘secretários’ desses grupos de pessoas e movimentos sociais que estão agora engajados em desafiar as relações existentes de poder desigual ou no que foi chamado alhures de ‘reformas não

²³ Freire em *Pedagogia do Oprimido* convoca a reflexão sobre os atravessamentos históricos da violência aqui representada pelo conceito de opressão. A partir disso, mostra-se a urgência de uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p.20).

reformistas” (p.15). Projeto assumido, por exemplo, na análise das Escolas Democráticas.

- Reconstruir o “conhecimento de elite” – “ajudar as comunidades a pensar sobre isso, a aprender com elas e a envolver -se nos diálogos mutuamente pedagógicos que permitem que decisões sejam tomadas” (p.15). Não se trata de negar o conhecimento hegemônico, geralmente, sob a égide de elites, mas conhecê-la e desenvolver estratégias de contrapontos.
- Manter vivas as tradições do trabalho radical – “Em face dos ataques organizados sobre as “memórias coletivas”²⁴ da diferença e da luta, ataques que tornam cada vez mais difícil reter a legitimidade acadêmica e social das múltiplas abordagens críticas” (p.15). Tornar viva essas tradições significam manter a esperança nas mudanças sociais ainda que a narrativa de transformação através da educação seja contestada.
- Manter tradições vivas, criticá-las sem deixar de apoiá-las – “as competências jornalísticas e midiáticas, acadêmicas e populares, e a capacidade de falar a audiências muito diferentes são cada vez mais cruciais” (p.15). De que forma, as narrativas compartilhadas na memória coletiva podem ajudar a diferentes grupos a se mobilizarem para o debate da educação?
- Agir com movimentos sociais – “a formação acadêmica em educação crítica ou pedagogia crítica de fato implica tornar -se um “intelectual orgânico”²⁵ (p.16).
- Usar o privilégio de acadêmicos/ativistas – “fazer uso de nosso privilégio para abrir espaços, nas universidades e em outros lugares, para quem ainda não está lá, para quem hoje não tem uma voz” (p.16). Remete, claramente, a função do educador crítico: ocupar espaços de debates e oferecer espaços para que grupos possam se mobilizar e se apropriar do conhecimento, tornando-o democrático.

Na perspectiva crítica, uma questão se faz importante: não se trata apenas de responder ao questionamento: como aprendem? Mas, sobretudo, o porquê de aprenderem sobre algo.

²⁴ Para Maurice Halbwachs (2013, p. 26), memória coletiva “permanecem sempre coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque em realidade, nunca estamos só”.

²⁵ É um conceito atribuído a partir de Gramsci. Para este, todo homem é um intelectual, mas nem todos ocupam a função de um. Na verdade, não existe um sujeito não-intelectual. O “intelectual orgânico” pode emergir na forma de indivíduo ou organização com o intuito de articular por meio da trílice tarefa: científico-filosófico, educativo-culturais e políticas a busca por superar a condição de sociedade de classes (GRAMSCI, 2000;2004).

Alguns elementos se fazem necessários na dimensão crítica curricular e, conseqüentemente, sobre os impactos de processos de ensino e de aprendizagem: “Como selecionar as experiências de aprendizagem a serem oferecidas? Como organizá-las relacionando-as aos interesses e ao desenvolvimento do estudante?” (MOREIRA, 2003, p. 10).

A discussão aqui levantada, dialoga diretamente com o pensamento de Giroux (1997, p. 56) ao acreditar que: "fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes" podemos desenvolver uma educação com sensibilidade, propositiva e posicionada a favor daqueles que tem direitos negados, negligenciados, silenciados.

A interface entre pedagogia crítica, incluindo o posicionamento político da educação em prol da justiça social, democracia e direitos humanos (TEITELBAUM, 2011) e as discussões sobre violência por motivação religiosa na formação do profissional de Psicologia produzem um enlace adequado e necessário no debate educacional- curricular- político dos profissionais dessa área.

Além de todas as tarefas defendidas pelos educadores críticos, uma condição no processo de ensino e de aprendizagem é basilar e, inclusive, freiriana:

A **dialogicidade** não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p.36- grifo nosso).

Assim, essa perspectiva se faz necessária na composição curricular do profissional de Psicologia no campo de discussões sobre violência por motivação religiosa, buscando questionar de forma dialógica sobre as escolhas dos temas que foram consolidados historicamente como objetos de estudo e de prática. Na verdade, seja para temática e seja além dela.

4 UM DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA E ESTUDOS CRÍTICOS SOBRE O CURRÍCULO

Retomando os escritos na secção anterior, mais precisamente acerca das tarefas dos académicos/ativistas²⁶ sobre uma perspectiva crítica, deve-se adotar uma série de atitudes que em conjunto viabilizem a análise dos processos educativos enquanto um lugar de transformação da realidade e, sobretudo, capazes de desvelar relações de poder, problemas sociais e criar dinâmicas de mudança (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Michael Apple (2002) em “*A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*” menciona que todo projeto de educação é intimamente relacionado a política de cultura de um povo, logo é bastante frágil acreditar em neutralidade em projetos educacionais. Logo, faz-se necessário perceber: “as formas que está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e - não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas estas questões” (APPLE; 2002, p. 59-60). Dessa maneira, uma política oficial sobre o conhecimento também é uma política que exprime conflitos entre classes: tentativas de manutenção de lugar de privilégio das elites e grupos historicamente marginalizados.

Muitas vezes, estas políticas do conhecimento oficial que normatizam os currículos assumem discursos de neutralidade, não havendo espaços para discussões acerca desses privilégios perpetuados pela dinâmica de seleção do conhecimento (LOPES, 2006). A partir das discussões apresentadas, surge um novo questionamento: quais seriam as políticas oficiais em se tratando da Psicologia Brasileira?

A constituição da Psicologia enquanto profissão reconhecida no cenário brasileiro se deu na década de 60 sugiro 1960 do século passado. Desde a consolidação, a partir da lei 4.119/62, essa lei iniciou o projeto de profissão que estava sendo pensada. Sobre a profissão recém regulamentada citar quando foi regulamentada, Bock (2015, p. 114) mencionou: “nós tínhamos, nos anos 1960 e 70, uma formação estreita para uma psicologia que tinha lugar restrito e pequeno na sociedade brasileira”. No mesmo ano, criou-se o Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia, regulamentado a partir da Parecer do CFE nº 403/62, estabelecendo disciplinas mínimas obrigatórias para os fins de bacharelado, licenciatura e para obtenção do diploma de psicóloga(o)²⁷.

²⁶ Abrir espaços de debates em lugares de privilégios como as universidades - por exemplo, reconhecer privilégios, assumir o lugar de escuta e perceber a importância do protagonismo de luta de grupos que buscam justiça social (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

²⁷ Esse documento foi o primeiro instrumento normativo das formações brasileiras. Nele, foi considerado um núcleo comum para a formação em Psicologia: Fisiologia; Estatística; Psicologia Geral e Experimental; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Personalidade; Psicologia Social; Psicopatologia Geral.

Essa formação restrita estava a serviço das elites brasileiras que englobava lugares como: indústrias, escolas, consultórios, serviços de saúde, mas sob a ótica de adaptar os sujeitos a um projeto de sociedade em transformação com inspirações modernas e urbanas. Ao que parece, o projeto de formação servia aos interesses do capital com o intuito de diferenciar pessoas, colocá-las em categorias. Em outros termos, significava exercer um trabalho de colocar pessoas adequadas em locais adequados aos projetos de industrialização e modernização do Brasil da época. Em contrapartida, esta mesma Psicologia não se comprometeu a discutir o cenário daqueles que não faziam parte dos projetos da elite brasileira, havia pessoas à margem silenciados, ignorados até mesmo pela Psicologia (BOCK, 2015).

A descrição trazida por Bock (2015) da Psicologia dessa época, uma Psicologia à serviço das elites e do seu capital, atravessa o conceito de reprodução do mundo do trabalho mencionado por Louis Althusser (1980, p. 22):

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra” a dominação da classe dominante.

A lógica do capital na reprodução das forças de trabalho está longe de ser emancipatória e crítica, mas sim submissa aos interesses da classe dominante. O que implica perceber que a elite brasileira esperava da Psicologia instrumentos e técnicas capazes de “peneirar” pessoas por critérios de adequação aos interesses dessa mesma elite. Aqui se mostra a importância de revistar o passado: é uma dentre várias formas de perceber erros e contradições e, a partir dessas, pensar em novas práxis que busquem combater interesses hegemônicos.

As implicações de ser fazer um projeto de educação atendendo aos interesses das elites e do capital é uma discussão importante trazida em *Para além do capital*:

[...] **o sistema do capital globalmente dominante**, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, **a educação** e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, **desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos** (MÉSZAROS, 2011, p. 96 – grifo nosso).

Ao consolidar projetos educacionais que busquem atender aos interesses do favorecimento de lucro e manutenção do capital, tem-se o risco permanente de construir práticas desiguais e que mantém essas relações de desigualdade (MÉSZAROS, 2011). Dar-se conta dessas reflexões na perspectiva da formação e atuação profissional é perceber o resultado de décadas de debates e embates políticos divididos por interesses e classes distintas, além disso, perceber que a classe dominante ou o sistema do capital possui o interesse de gerir projetos educacionais para então deter mais um campo de controle societário.

Retomando a Psicologia, havia uma evidente necessidade de superar uma lógica de formação: “tecnicista, autor-centrada, conteudista, guiada por um espírito colonizado que formou muitos profissionais competentes do ponto de vista da aplicação das técnicas e das teorias, naquilo que a elite brasileira precisava” (BOCK, 2015, p. 115).

As discussões no campo do currículo, mais precisamente alinhadas a perspectiva crítica, permite perceber que não se trata de disponibilizar ou não o conhecimento, mas de que forma ele é selecionado, quais conhecimentos são disponíveis para cada classe social, compreendo, sobretudo, os motivos que atravessam as ausências ou as permanências destes conhecimentos que compõem a formação profissional.

Sobre a maneira como o conhecimento é distribuído nas formações educacionais, Michael Apple (2006) em *Ideologia e Currículo* desenvolve o entendimento que tais conhecimentos são motivados por poder político e econômico de certos grupos sociais. Significa dizer que os déficits percebidos em um dado momento histórico e processo formativo é resultante de conflitos destas duas ordens: políticas e econômicas que interferem diretamente na maneira como os currículos são estruturados e a composição de conceitos por estes contemplados.

Torres (2017) possui um entendimento importante sobre olhar os currículos a partir do lugar das construções sociais e, mais precisamente, na compreensão de artefato social que inclui uma leitura da história social de determinado currículo que esteja sendo analisado, incluindo determinantes sociais, políticos e econômicos que atravessam a organização social do conhecimento.

O cenário político do Brasil da década de 1980, emergência do processo político em busca da democracia, influenciou a forma como os profissionais atuaram e passaram a refletir

sobre suas formações²⁸. Além da percepção da emergência pela democracia, havia também a percepção das pessoas que estavam à margem do fazer psicológico. As teorias e práticas constituídas nos cursos estava a serviço de uma pequena parcela da população (BASTOS et al., 2010).

Como foi identificado em Carvalho (1984, p. 9, grifo nosso), a formação estava baseada em um aspecto: “abstraido dos modelos específicos de trabalho aos quais é exposto nos cursos, **parece-nos que não estamos formando profissionais capazes de construir a Psicologia, mas apenas de repeti-la**”. Essa afirmação se aproxima da noção prática do conceito de reprodução de Althusser (1980) descrita anteriormente neste mesmo capítulo. Ao perceber uma Psicologia acrítica, quer dizer, moldando-se as expectativas de grupos dominantes e não acolhendo as diversas questões sociais que estavam presentes no cenário dessa época.

Em contrapartida, a publicação de Carvalho (1984) mostra um cenário que passa a ser cultivado nas discussões sobre o fazer e a formação profissional: questionar a condução dos conteúdos administrados nos cursos, inclusive, marcados pela dicotomia entre a teoria e a prática e como poderia ser rompida essa perspectiva, formando então pessoas que estivessem mais próximas das diversas realidades.

A percepção sobre lacunas na formação foi confirmada pela pesquisa realizada por Bastos e Gomide (1989) em que foi identificado que 50% dos profissionais de Psicologia da época estavam insatisfeitas com o conhecimento ofertado na graduação, sendo uma análise feita pelos processos formativos ofertados na época. Em se tratando da experiência científica, ou seja, fazer ciência esse percentual de insatisfação aumentava para quase 65% da população entrevistada.

Questionamentos como estes chegaram à autarquia que regulamenta a profissão, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) utilizar o parêntese ao invés de traço, a qual acolheu e promoveu atividades sobre temas emergentes da época como a inserção de psicologia em diversos novos espaços como o ambiente judiciário. Essas atividades promovidas resultou uma publicação do livro intitulado *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* em 1994 (CFP, 1994).

De fato, as mudanças na formação profissional na formação e atuações profissionais começaram a ficar mais evidentes a partir da década de 1990, pois estudantes e profissionais

²⁸ Mobilização que resulta na conquista histórica marcada pela Constituição Cidadã de 1988.

começaram a chegar em novos espaços e se depararam com demandas sociais que se distanciavam e muito dos seus processos formativos (BOCK, 2015).

Essas mudanças culminam na chegada dos anos 2000 com uma importante transição da noção de Currículo Mínimo para a criação da Orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, aprovadas mediante o Conselho Nacional da Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Superior (CES) com o Parecer nº 583/2001, vinculados ao Ministério da Educação – MEC, sendo estas orientações voltadas a todos os cursos de graduação.

Com relação as graduações de Psicologia, as DCNs da área veio ser publicada em 2004 com o Parecer nº 62/2004 CNE/ CES. Esse momento é marcado por tensões: o projeto de criação passou por debates que durariam cinco anos, iniciando com a entrega do projeto ao MEC em 1999 e concluindo-o em 2004. Havia discordâncias entre os grupos de entidades participantes sobre os pareceres que fundamentariam o produto final dos trabalhos realizados. Após discussões, chegaram ao entendimento sobre a dimensão plural da Psicologia no campo epistemológico e teórico e colocando o profissional sobre um compromisso social e cultural ao atuar sobre a realidade²⁹.

Em 2011, entraria em vigor uma nova Resolução de nº 5/2011, revogou disposições anteriores, apresentando as matérias: “art. 2o As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso”. Dentre as discussões apresentadas, este documento solicita que as formações sejam baseadas em uma formação crítica acerca das diversas realidades de atuação, os modos de pesquisa e produção do conhecimento, além da própria reflexão sobre os saberes e linhas de pensamento do universo da Psicologia.

Esse percurso histórico se faz necessário para compreender as dinâmicas envolvidas na elaboração de um currículo, inclusive, para perceber as Diretrizes Curriculares Nacionais como um importante elemento no que Apple (1994) veio a chamar de política do conhecimento oficial e os impactos produzidos na formação profissional desenvolvida a partir dessas políticas. Incluindo nisso, a compreensão do tipo de profissional que espera desenvolver assim como o universo de conhecimento que estará disponível nesse processo formativo.

²⁹ O Parecer nº 62/2004 CNE/ CES possui um relatório que narra esses momentos de construção do documento.

Mais ainda, analisar currículos envolve compreender as demandas do mundo como ele é, quer dizer, marcado por desigualdades e relações de poder. Negar a existência disso significa fazer educação divorciada da realidade (APPLE, 1994).

Assim, dialogar entre a formação profissional de Psicologia com as Teorias Críticas sobre o Currículo incide em compreender as condições materiais e históricas que afetam a construção do campo formativo. Dado isso, um novo questionamento é aqui lançado: quanto aos conhecimentos e práticas, como a formação profissional tem se construído para a compreensão do fenômeno das violências por motivação religiosa? Incluindo nesse processo o debate sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso.

5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL, O CURRÍCULO E A VIOLÊNCIA POR MOTIVAÇÃO RELIGIOSA

A Psicologia Brasileira estabeleceu consigo o compromisso ético em defesa dos Direitos Humanos, estando presente no Código de Ética e DCNs atuais que regulamentam o processo de atuação profissional e processo formativo, respectivamente citar os anos dos referidos documentos. Significa dizer que em ambos os lugares há uma concordância quanto “a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CFP, 2005, p. 7) visto que a perpetuação dessas demandas sociais corresponde a atentados aos direitos humanos e fundamentais do sujeito.

Tomar esse desafio não é uma tarefa fácil, vista a complexidade envolvida nos temas dessa natureza. O termo complexidade aqui é utilizado enquanto um movimento de perceber os diversos agentes sociais e camadas envolvidas conforme estabelece o Código de Ética da Psicologia. No entanto, perceber a realidade como complexa não será tomada como justificativa para abandono temático, sabendo que isso seria uma representação de ilusões confortadoras³⁰.

Como citado anteriormente, a Psicologia brasileira adota a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) para seus princípios fundamentais, vista a importância do reconhecimento histórico de direitos humanos fundamentais à diversidade. Um marco importante, mas ainda é persistente ataques ou mesmo a tentativa de retirada de direitos humanos fundamentais alimentados por ideologias intolerantes, racistas e de outras ordens

³⁰ Ilusões confortadores é um conceito atribuído a postura de perceber problemas sociais enquanto imutáveis (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

validar essa informação a partir de referências teóricas. No universo de atentados contra as diversidades envolvendo violência e opressão, especifica-se aqui a um campo temático: as violências por motivações religiosas. Essa tipologia de violência tem crescido de forma significativa no cenário brasileiro segundo apontado por relatórios de Direitos Humanos (SDH, 2016; MPF, 2018)³¹.

Com base nessas reflexões, retoma-se o questionamento: como os cursos de graduações em Psicologia apresentam aos seus discentes e futuros profissionais discussões e preparações para atuar frente a demandas de vítimas de violências por motivação religiosa? Uma pergunta análoga também poderia ser realizada: Como os currículos de graduação em Psicologia apresentam (ou não) discussões e preparações para atuar frente a demandas de vítimas de violências por motivação religiosa?

Na busca por localizar como o tema vem sendo discutido, identificou-se uma ação do Sistema Conselhos de Psicologia realizado em 2016, o 9º Congresso Nacional de Psicologia que produziu o Caderno de Deliberações, resultado de eixos temáticos de discussões, contendo diretrizes que devem referenciar a sua atuação para o triênio – 2017, 2018 e 2019. Dentre as deliberações, segundo o CFP (2016, p. 18-19):

Ampliar os espaços de discussão sobre temas transversais na formação, em parceria com a ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, instituições de ensino, sindicatos, centros comunitários, associações e outros setores, de modo a fomentar uma cultura de participação política, ética profissional e laicidade com ênfase: nas questões étnico raciais, questões relacionadas à terra, aos direitos das pessoas com deficiência, direitos dos idosos, questões de gênero e diversidade sexual, emergências e desastres, direitos dos povos indígenas e **intolerância religiosa** com o objetivo de que venham a ser incluídos nos currículos dos cursos de graduação de Psicologia (grifo nosso).

A intolerância religiosa apareceu enquanto um tema emergente para a formação e atuação profissional, apontando como um tema necessário para sua inserção nos currículos de formação profissional. Como foi abordado anteriormente, além da discussão acerca da intolerância, deve-se reconhecer também o racismo religioso manifestado no cenário brasileiro. Além disso, trabalhar para que os profissionais sejam capazes de compreender as diversas tipologias manifestadas pelas violências por motivações religiosas.

Após três anos, em 2019, o Caderno de Deliberações do 10º Congresso Nacional de Psicologia retoma o tema, agora de maneira mais precisa, mencionando o racismo religioso e a necessidade de criar espaços de discussão sobre o tema:

³¹ São os relatórios: RIVIR - Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares e Relatoria Estado Laico e Combate à Violência Religiosa.

Contribuir para a garantia da liberdade religiosa de crença e culto, por meio de campanhas de sensibilização e orientação e outras iniciativas do Sistema Conselhos a respeito da laicidade do Estado e do sofrimento psíquico decorrente da **discriminação/racismo religioso**, reafirmando o caráter laico da formação e do exercício profissional e reafirmando o posicionamento do Sistema Conselhos pela laicidade, ampliando a produção e a divulgação de materiais de orientação técnica sobre o exercício da profissão, bem como criando grupos de trabalho, comitês, fóruns de debates e articulação parlamentar sobre o tema (CFP, 2019, p.55, grifo nosso).

O interesse apresentado nas propostas, mostra que todo processo educacional, incluindo o currículo e sua formulação, perpassam por vieses político- ideológicos, podendo ter interesses de emancipação ou ainda de dominação (APPLE, 2002; FREIRE, 2011). No caso em questão, vê-se o interesse de aproximar as formações em Psicologia a grupos que foram e são historicamente esquecidos.

Engana-se aquele que acredita que o currículo é um instrumento neutro e desinteressado das dinâmicas da sociedade. Cada construção curricular é implicada em relações de poder e tensões entre essas relações. A implementação deste e não daquele currículo implicará na maneira como profissionais serão formados assim como definirá identidades sociais de classe (MOREIRA; SILVA, 1994).

Além das questões já destacadas, mais elementos precisam ser integrados nesse campo de investigação. É essencial compreender no campo de práticas educativas e elaboração curricular: o contexto social; as referências da cultura que influenciam na composição de conteúdo; as ideologias direta ou indiretamente implicadas; e, não menos importantes, os acadêmicos e sua história de vida assim como os professores e sua formação (FELÍCIO; POSSANI, 2013).

Admite-se que, neste momento, esta discussão não é capaz de responder a todos os elementos apresentados pelos autores vista a necessidade de combinações metodológicas exigidas para esse feito. No entanto, elucida a importância de perceber o longo percurso pelo qual um currículo é capaz de atravessar como, por exemplo, examinar documental e criticamente os Projetos Pedagógicos de Cursos, assim como a possibilidade de buscar as experiências de professores, a produção curricular, de discentes ou de profissionais que obtiveram suas formações nas instituições de ensino de Psicologia.

Reconhecer a importância do debate sobre o currículo é percebê-lo enquanto um território em disputa. Enquanto não reconhecer, implica contribuir para que esse território seja conquistado por forças hegemônicas, classes dominantes que replicam privilégios e que se

distanciaram antes e agora das demandas sociais emergentes (ARROYO, 2013). Assim, manter os estudos críticos de currículo é desvelar contradições, manter o questionamento sobre o porquê da presença ou ausência de conteúdos curriculares como, por exemplo, a menção ainda sutil sobre os estudos sobre as violências por motivação religiosa em uma formação ética-política em meio a diversidade de produções feitas pela categoria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as discussões em torno das Teorias críticas do currículo é refutar a falsa ideia de neutralidade defendida por curriculistas tradicionais. Vai além, é enxergar as reproduções das desigualdades, das relações de poder e os vieses político-econômicos influenciadores da maneira como as formações profissionais são (re)formuladas.

Assim, o diálogo entre as Teorias Críticas do currículo e a formação profissional em Psicologia permite a possibilidade de perceber as condições que influenciam a maneira como o ensino e formação de profissionais se deu ao longo do tempo. Para que isso fosse possível, foi importante revistar o passado sugiro processo ao invés de passado e perceber que a Psicologia precisou de processos de autorreflexão, debate e luta para se distanciar de um projeto político profissional acrítico e que se distanciava da maioria da população brasileira que não se enquadrava nos critérios de elite hegemônica. Essa tarefa de debater sobre o lugar da Psicologia precisa ser um exercício permanente.

Não menos importante, é preciso também analisar o presente: para que e para quem estamos formando profissionais atualmente? Que tipo de relações de poder estão atravessadas nos processos educacionais no cenário atual? Como as observações dos Cadernos de Deliberações do Conselho Federal de Psicologia as quais apontaram a importância de estudar a intolerância religiosa e racismo religioso tem chegado (ou não) nos currículos dos estudantes? A leitura sobre os estudos críticos de currículo permite, sobretudo, isso: questionar a realidade em que estamos inseridos assim como reconhecer o longo caminho que os processos educativos e curriculares percorrem.

Notavelmente, tivemos avanços significativos ao longo das décadas a exemplo da elaboração de Código de Ética que dialoga diretamente com a defesa dos Direitos Humanos assim como a chegada das Diretrizes Curriculares Nacionais, sensibilizando para um estudo crítico sobre a realidade. No entanto, a percepção da ausência de materiais produzidos pela

Psicologia que dialoguem diretamente sobre a atuação profissional frente a situações de violência por motivação religiosa, incluindo compreensões de intolerância e racismo religioso evocam a necessidade de continuar o campo de investigação.

Mais do que isso: implica em desvelar ausências, ocupar espaços acadêmicos com discussões ainda ausentes e necessárias, reconhecer e utilizar o privilégio dos espaços acadêmicos para produzir mudanças sociais como denunciar o silenciamento histórico de grupos que sofrem violências. Afinal, estes são exercícios de pesquisadores/educadores sob uma perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1980.
- APPLE, M. A luta pela democracia na educação crítica. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, p. 894-926, 1 dez. 2017.
- APPLE, M. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Trad. Vinícius Ferreira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt, GONDIM, Sônia Maria Guedes. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 1, p. 6–15, 1989.
- BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Perspectivas para a formação em psicologia. In: **Psicologia Ensino & Formação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 114-122, 2015.
- BORDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4119.htm. Acesso em: 26 de julho de 2020. Sugiro excluir o sublinhado

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº5, de 15 de maio de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de julho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 403/62 do CFE, de 19 de dezembro de 1962**. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2020.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 8, de 7, de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Seção 1, 16-17, 18 maio 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS MULHERES, DA IGUALDADE RACIAL, DA JUVENTUDE E DOS DIREITOS HUMANOS. **RIVIR - Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares**; organização, Alexandre Brasil Fonseca, Clara Jane Adad. – Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Relatoria Estado Laico e Combate à Violência Religiosa**. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/midiateca/nossas-publicacoes/nota-tecnica-livre-exercicio-dos-cultos-e-liturgias-das-religioes-de-matriz-africana>. Acesso em 04 de julho de 2020.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. "Atuação psicológica". In: **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-9,1984.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. 9º Congresso Nacional de Psicologia. **Caderno de Deliberações**. Disponível em: http://9cnp.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/20/2016/02/CFP_9CNP_Caderno_Deliberacoes.pdf. Acesso em 10 de julho de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo Brasileiro – práticas emergentes e desafios da formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 010, de 21 de julho de 2005**. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/codigo_etica.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2020.

EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes(Org.).**Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas** .Ijuí: Unijui, 2007.

FELICIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, 2013.

FISCHMAN, G. E.; SALES, R. G. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henri. Pedagogia Crítica, Paulo Freire e a Coragem Para Ser Político. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, p. 296-306, janeiro /março, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 2** - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coord. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos, v. 2**. Org. e tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In: **Teoria & educação**. Nº 6. Porto Alegre: Pannonica editora, 1992. p. 33-52.

LOPES, A.C. Discursos nas políticas de currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Cortez Editora. Edição do Kindle, 2013.

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas. **Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. De Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SACRISTAN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2007.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TORRES, Cícero Magérbio Gomes. **O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA: constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987 – 2017)**. 2017. 352f. – Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 44, nº 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

7 ARTIGO 4

O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA FRENTE A DEMANDAS DE VIOLÊNCIA POR MOTIVAÇÃO RELIGIOSA³²

Marcos Teles do Nascimento
Marcus Cezar de Borba Belmino

RESUMO

Este artigo dedicou-se enquanto objetivo compreender a formação em Psicologia sobre o tema da violência por motivação religiosa por meio das experiências de profissionais psicólogas dos interiores do Ceará e do Pernambuco. Metodologicamente, essa pesquisa de campo buscou entrevistar seis profissionais de Psicologia obtiveram suas graduações em três cidades diferentes Juazeiro do Norte – CE, Icó – CE e Serra Talhada – PB, sendo duas participantes de cada cidade. As entrevistas foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo e, a partir de características semânticas, resultou em três categorias que foram analisadas. Nos resultados e discussões, identificou uma percepção ainda incipiente sobre as diversas tipologias de violência por motivações religiosas, ausências de conteúdos nos currículos formais nas disciplinas embora o tema tenha aparecido nas dinâmicas da sala de aula, muitas vezes, por meio de discussões. Os resultados da pesquisa sugerem a necessidade de pensar criticamente a formação profissional numa aproximação necessária quanto ao tema da violência, mais precisamente, por motivação religiosa. Quanto às considerações finais, percebeu-se que conhecer as experiências são elementos fundamentais para a compreensão dos fenômenos formativos e curriculares da Psicologia.

Palavras-chave: Formação profissional. Currículo; Psicologia. Violência por motivação religiosa.

ABSTRACT

This article was dedicated as an objective to understand the curriculum of formation in Psychology on the theme of violence by religious motivation through the experiences of psychology professionals from the interiors of Ceará and Pernambuco. Methodologically, this field research sought to interview six Psychology professionals who obtained their degrees in three different cities Juazeiro do Norte - CE, Icó - CE and Serra Talhada - PB, with two participants from each city. The interviews were analyzed using Content Analysis and, based on semantic characteristics, resulted in three categories that were analyzed. In the results and discussions, he identified a still incipient perception about the different types of violence for religious reasons, absence of content in the formal curricula in the disciplines, although the theme appeared in the dynamics of the classroom, often through discussions. The research results suggest the need to critically think about professional training in a necessary approach to the theme of violence, more precisely, due to religious motivation.

Keywords: Professional training. Curriculum. Psychology. Religious motivated violence.

³² Artigo a ser publicado.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo surge de inquietações acerca dos percursos formativos das graduações em Psicologia, mais especificamente, a maneira como as profissionais de Psicologia percebem um tema em específico: como a violência por motivação religiosa é discutida durante seus processos de graduação.

Mediante essa inquietação e as reflexões no decorrer dos estudos no programa de pós-graduação em Ensino em Saúde³³, o objeto de estudo foi tomando forma. Percebeu-se que a compreensão do conceito de currículo seria fundamental para buscar tanto ferramentas investigativas como teorias e autores capazes de dar subsídios para a pesquisa em questão. O entendimento de currículo enquanto um artefato sócio-histórico-cultural é capaz de revelar as marcas das relações sociais que irão desde uma gênese definida no campo das políticas curriculares, perpassando em formas de microtextos da sala de aula como guias, livros didáticos, conteúdos e outros elementos factíveis (SILVA, 2009; TORRES, 2017).

Sobre o universo de estudos de currículo, buscou-se a seguir um alinhamento diante das teorias sobre o currículo existentes. Notou-se no processo de leitura e investigação que a pesquisa que estava se consolidando dialogaria de forma satisfatória com a Teoria Crítica sobre o currículo.

Os estudos críticos sobre o currículo possibilitaram um novo patamar na compreensão das políticas educacionais ao romper a argumentação frágil acerca da existência de neutralidades vinculadas a construção, seleção e consolidação de saberes que compõem o currículo destinado ao seu público. Temas importantes integram esse debate como, por exemplo, a compreensão de como processos educacionais podem ser responsáveis pela manutenção de desigualdades, relações de poder; mas também o contrário, como a educação pode ser um instrumento de prática de liberdade (FREIRE, 1999; MOREIRA; TADEU, 2013).

Assim, dedicou-se enquanto objetivo compreender o processo de formação em Psicologia sobre o tema da violência por motivação religiosa por meio das experiências de profissionais psicologia sugiro psicólogos dos interiores do Ceará e do Pernambuco.

Na composição do referencial teórico, é apresentada a possibilidade de leitura crítica sobre o currículo de Psicologia, observando os vetores que atravessam a constituição de formações curriculares, percebendo a importância do rompimento da ideia de neutralidade

³³ Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde da Unileão de Juazeiro do Norte- CE.

nesse processo elaborativo. Em seguida, há uma aproximação necessária sobre o conceito de currículo, buscando apresentar tipologias possíveis de serem identificadas. Por fim, o referencial se encerra a partir da apresentação da violência por motivação religiosa, incluindo ampliações necessárias como a noção de intolerância versus tolerância e a compreensão do racismo religioso direcionado a manifestações religiosas vinculadas às religiões de matrizes africanas e à herança afro-brasileira.

Metodologicamente, buscou compreender a experiência de seis profissionais de Psicologia que obtiveram suas graduações nas cidades de Juazeiro do Norte – CE, Icó – CE e Serra Talhada – PB, sendo duas participantes de cada cidade como eles/elas foram escolhidos. As entrevistas forneceram material que foi categorizado a partir da Análise de Conteúdo sugiro em nota de rodapé explicar o método, resultando nas análises e discussões que são apresentadas.

Espera-se a partir dessa investigação contribuir para os estudos de currículo e formação profissional da Psicologia. Abrindo possibilidade de debates sobre a leitura de currículos a partir de uma perspectiva crítica, atreladas as demandas sociais emergentes a exemplo da violência, mais precisamente, a atuação profissional frente à violência por motivação religiosa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OS CURRÍCULOS: TIPOLOGIAS E ESPAÇOS DE ANÁLISE

As contribuições da Teoria Crítica aplicadas ao currículo possibilitaram uma leitura que rompesse com a falsa neutralidade defendida por diversos agentes que constituíam políticas educacionais e denunciasses injustiças e desigualdades sociais (MOREIRA; TADEU, 2013).

Os projetos curriculares, os modelos metodológicos de ensino, disposição de espaços, condutas aceitáveis por discentes e docentes não podem ser explicadas apenas no campo técnico e neutro, mas na percepção de ideologias atravessadas por aspectos econômicos, culturais e políticos de um lugar (SANTOMÉ, 1995).

Importante compreender que a noção de neutralidade não é aceita numa perspectiva crítica de análise de currículos. Neutralidade aqui é compreendida como manutenção de *status quo*, quer dizer, velar-se dos acontecimentos e dos impactos desses acontecimentos sobre a construção de projetos educacionais. Significa, assim, uma rede de reproduções de ideologias dominantes (ALTHUSSER, 1980).

Essas reproduções reverberam através do conhecimento social ainda presente na contemporaneidade. O conhecimento disponível nos espaços educacionais é, de forma considerável, proveniente de uma epistemologia monocultural, sobretudo eurocêntrica, tratando esta como a referência da produção do saber considerado aceito e científico. Eleger um conhecimento como detentor de qualificação verdadeiro e científico significou distanciar historicamente outros saberes e outras epistemologias. Estas que são capazes de ampliar o campo de compreensão das diversidades dos povos e do conhecimento (SANTOS, 2006). Como forma de compreender essas discussões que implicam nas construções curriculares, alguns autores se passaram a constituir tipificações sobre o currículo e passar a discutir cada umas delas. Aqui, apresentamos os currículos diante de três perspectivas necessárias de compreensão: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto (GIROUX, 1986; GOODSON, 1997; JACKSON, 1998; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; PERRENOUD, 1995).

O currículo formal ou currículo oficial é aquilo pactuado nos sistemas de ensino, mais precisamente, em documentos oficiais que regulamentam as políticas educacionais. Esses documentos são responsáveis pela constituição de objetivos de ensino, conteúdos ministrados, ofertas de disciplinas, carga-horárias mínimas e máximas, dentre outras disposições (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A partir da compreensão de currículo formal ou prescrito, Goodson (1997) cita a importância de conhecer as disciplinas escolares, pois ao estudar como estas se desenvolvem o pesquisador pode observar as influências e os interesses postos através dos conteúdos: “proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação” (GOODSON, 1997, p. 20).

De maneira ampla, a educação brasileira tem na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a regulamentação das práticas educacionais. Em se tratando do currículo de formação da Psicologia, vemos como marco regulatório as Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas na Resolução nº 5 CNE/ CES de 15 de março de 2011, já mencionada na seção anterior.

O currículo real é compreendido como o resultante das relações acontecidas nos espaços acadêmicos. É um processo abrangente que inclui as práticas docentes e maneira como é manejado o currículo formal, assim como são capazes de produzir experiências de

aprendizagens para os estudantes. Por este motivo, este também pode ser chamado de currículo experienciado, pois representa as experiências internalizadas pelos estudantes ao longo do processo de ensino. Os autores apontam para um fato importante “muitas vezes, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 490). Ou seja, o currículo real pode resultar em diversas experiências pois integra a relação entre a seleção prévia de conhecimentos e a maneira como o aluno vivencia e aprende esses conhecimentos.

O currículo real produz inclusive uma reflexão de que nem tudo está passível de controle em se tratando do caráter dinâmico dos processos de aprendizagem: “porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida quotidiana na aula fazem com que as actividades nunca se desenrolem exactamente como estava previsto” (PERRENOUD, 1995, p.51). É um processo passível de alterações a partir das necessidades observadas ao longo do processo.

E, por fim e não menos importante, busca-se a compreensão de elementos não declarados, mas existentes nos ambientes formativos: o currículo oculto. A primeira menção oficial desse termo aparece na obra de Phillip Jackson, *Life in Classrooms* de 1968 e assim ele descreveu: “[...] a submissão a um sistema heterônomo de autoridade que lhes ordene o que têm que fazer e os obrigue a fazê-lo. O professor, mediante as suas ordens e o seu controlo sobre os alunos, constitui o ingrediente necessário” (JACKSON, 1998, p.47). Essa dinâmica atravessa relações não só professor-aluno sugiro do professor com o aluno, mas todas as relações envolvidas nos espaços institucionais que podem se apresentar através de nuances como aquilo que se pode questionar, aquilo que é silenciado, o desconforto sentido em momentos diversos das relações vividas numa instituição.

Jackson (1998) afirma que as escolas, e aqui ampliaremos para todos os ambientes acadêmicos, são lugares atravessados por dinâmicas de produção de diversos tipos de relações: amizades, desafetos, inscrições de suas iniciais em superfícies de mesas, logo há uma intersecção dessas relações com os documentos oficiais do ensinar e aprender: o currículo oculto.

No currículo oculto são observadas das influências da cultura que afetam as relações de aprendizagem nos espaços acadêmicos assim como as formas de ensinar. Chama-se de oculto, pois não é prescrito em documentos oficiais, porém eles existem e podem ser fatores

significativos na forma como são conduzidas as experiências de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Na concepção de Giroux (1986), o currículo oculto também é implicado num processo de transmissão: “as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula” (GIROUX, 1986, p. 71). E dessa maneira, tipos de relações sociais são construídas em espaços acadêmicos ainda que não haja registros dessas relações nos currículos formais. Na verdade, a ausência nos currículos formais não impede a existência de currículos ocultos pois trata-se de uma dinâmica construída nas relações.

Ao analisarmos a formação profissional da Psicologia é importante perceber elementos de como são selecionados conteúdos, a organização em torno de habilidades e competências esperadas pelos profissionais em formação, como essas regulamentações chegam nas salas de aula, atingem e se transformam na relação com o alunado, assim como identificar de relações não declaradas, porém existentes nos ambientes acadêmicos.

Esses são alguns dos desafios quando se imagina compreender as dinâmicas curriculares de uma formação profissional. Pode-se ir além quando buscamos o olhar das Teorias Críticas sobre o Currículo: “[...] a divisão entre incluídos/excluídos, iguais/diferentes, normais/anormais, privilegiados/desprivilegiados. E, nessa lógica, apenas o normal, o igual, o privilegiado é incluído como conteúdo de ensino” (BRAGA, 2004, p.65). Assim, aparece um desafio de desvelar currículos ocultos que apareçam nas formações profissionais, inclusive, da Psicologia.

2.2 UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE O CURRÍCULO DA PSICOLOGIA

O que significa uma leitura a partir das Teorias Críticas do Currículo sobre o processo formativo da Psicologia? Inicialmente, podemos situar o conceito de currículo conforme foi descrito por Sacristán (2013, p. 16):

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Sacristán (2013) ao apresentar o currículo enquanto um território permite compreender que este espaço é ocupado por saberes, por pessoas, por instituições e também por interesses. A quem pertence o poder de determinar aquilo que se ensina e aquilo que se aprende? Haverá espaço para neutralidade nos processos de escolhas inseridas em processos curriculares e de formação profissional?

A partir do campo da compreensão das Teorias Críticas do Currículo veremos que não haverá espaço para neutralidades. A seleção em si de conteúdos é uma posição demarcada de um território: “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2011, p. 13).

O reconhecimento dessas disputas é um fator decisivo para que se possa observar essa arena de relações de poder, as visões de mundo que estão sendo ensinadas nos espaços acadêmicos e os impactos que serão produzidos na formação subjetiva de cada pessoa que ocupa venha a ocupar esses espaços (MOREIRA; SILVA, 2013).

Apropriar-se dessas compreensões é uma tarefa fundamental, tal como Young (2014) menciona: as discussões no campo do currículo são as questões atuais mais importantes do campo educacional. O autor, por conseguinte, evoca uma pergunta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola” (YOUNG, 2014, p. 19). Interessante perceber que o curricularista em questão admite não ter todas as respostas para esse tipo de pergunta, mas reafirma a importância de compreender como se dá o processo de seleção de conhecimento oferecido em espaços institucionais de ensino.

A compreensão das construções curriculares deve ir além de enxergar a sua constituição nos espaços escolares, pois outros espaços são atravessados também por políticas educacionais curriculares como o caso das Instituições de Ensino Superior (IES). Mais precisamente, nesses espaços são ofertados os cursos de graduação em Psicologia objeto de estudo nessa pesquisa.

Importante também problematizar a ideia de que as relações de ensinar e aprender se resumem a: “dar a lição” e “tomar a lição”, não se apresentando maiores preocupações em vincular as informações com o contexto social onde o sujeito está” (EYNG, 2007, p. 118). Pensar possibilidades de compreender o currículo de formação em Psicologia sob essa perspectiva crítica significa ir além de conteúdos e metodologias de ensino, mas compreender o contexto social de suas formações assim como agregar possibilidades do uso da educação como um instrumento de mudança social.

Superar as teorias tradicionais do currículo é se aproximar de temas sociais emergentes que dialogam e denunciam necessidades por justiça social e combate a desigualdades (SILVA, 2009). Somado a isso, é pertinente o questionamento: de que forma as composições curriculares tem contribuído para o combate de injustas sociais, relações desiguais de poder, violação de direitos sociais e opressões? Ou mesmo o contrário: de que forma as composições curriculares são, na verdade, mecanismo de manutenção de injustas sociais, relações desiguais de poder, violação de direitos sociais e opressões?

Perguntas como estas foram realizadas por curriculistas a exemplo de Apple (2001). O autor, por exemplo, utiliza o termo “apartheid educativo” no sentido de compreender os impactos de políticas educacionais, sobretudo vinculados a uma perspectiva neoliberal e neoconservadora³⁴, que pode colocar a educação diante dos interesses da classe dominante, quer dizer, a serviço das elites econômicas e do seu capital.

Em se tratando da realidade da Psicologia brasileira, esta é atualmente orientada a partir da Resolução nº 5 CNE/ CES de 15 de março de 2011 que instituiu as chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s sugiro parênteses ao invés de traço para a formação nos cursos de graduação além de um projeto pedagógico para os professores de Psicologia.

Em 30 de novembro de 2018, foi publicada a resolução de nº 597 CNS que trata, dentre outras matérias, a aprovação do Parecer Técnico 346/2018³⁵ que dispõe sobre recomendações do que viria a ser a nova DCN do curso de Psicologia do Brasil. No corpo do Parecer Técnico, há uma minuta que em data posterior seria publicada na forma de uma nova resolução e, assim, criar novas diretrizes instrutivas para a formação profissional. Passaram-se dois anos e esse nova resolução ainda não foi homologada, quer dizer, ainda não possui efeito legal e não nenhuma obrigação institucional das disposições apresentadas ao longo da minuta.

³⁴ Ainda que os escritos originais de Apple sejam do início dos anos 2000, é importante perceber como o seu debate é atual quando se trata de posicionamentos adotados no cenário brasileiro. Em 2020, o governo de Rondônia por meio do governador Marcos Rocha (PSL) e aliado do governo bolsonarista, expediu um memorando-circula solicitando o recolhimento de diversas obras que compõem a literatura brasileira, incluindo o clássico “Macunaíma” de Mario de Andrade, “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis, “Os Sertões” de Euclides da Cunha, além de todas as obras de Nelson Rodrigues por serem consideradas materiais impróprios para crianças e adolescentes. Mesmo que a experiência descrita não seja direcionada à Psicologia brasileira, essa é uma evidente situação em que questões ideológicas governistas atravessam de forma direta as composições curriculares de ensino, no caso em específico, que tipo de conteúdo poderá ser disponibilizado como leitura paradidática do alunado rondoniense.

³⁵ A data da publicação consiste no período de transição entre os governos de Michel Temer (MDB) para o governo de Jair Bolsonaro (PSL) na época e atualmente sem partido.

Existem muitas nuances que possibilitam perceber o território em disputa (ARROYO, 2011; MOREIRA; SILVA, 2013) no que diz respeito a formação profissional da Psicologia assim como todos os espaços educacionais. Nesse território, podemos elencar alguns atores que buscam coexistir no espaço de formulação dos currículos brasileiros do ensino de Psicologia em instituições públicas e privadas. Tais como o Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao governo federal; Conselho Federal de Psicologia (CFP), a autarquia que regulamenta a profissão no Brasil; a Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI).

A composição democrática na construção de uma profissão é um ato importante visto que, historicamente, os processos educativos foram e ainda são organizados conforme culturas dominantes que auxiliam, inclusive, na permanência de estados de exclusão nos espaços acadêmicos (ALTHUSER, 1980; SILVA, 2009). Muitos dos espaços estão constituídos por códigos, hábitos e linguagens que muito se assemelham a cultura dominante. Em contrapartida, aqueles que não estivessem nesse nicho tão restrito podem se ver em espaços de não identificação, ou melhor, não se enxergarem nesses espaços (SILVA, 2009).

Propor uma leitura sobre o currículo de formação profissional da Psicologia sob uma perspectiva crítica significa compreender as construções constantes de lutas e relações sócio-políticas que determinam a sobrevivência de conteúdos, de habilidades e competências esperadas por alguém que buscou se qualificar e ocupar o espaço de saberes da Psicologia.

Inclusive, em admitir que os espaços em que são definidas as práticas curriculares do Conselho Nacional de Saúde chegando até as vivências de sala de aula são permeadas por relações de poder que precisam ser compreendidas e desveladas como dito por Giroux e Shannon (1997, p. 4): "nos revele um espaço narrativo³⁶ que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder".

A partir disso, faz-se necessária a compreensão dessas relações de poder e a análise de ausências e permanências nesse território em disputa. Desvelar os currículos ocultos, quer dizer, dinâmicas existentes para além do currículo oficial é uma tarefa importante observada numa leitura crítica sobre os currículos de formação profissional. Permite perceber como temas tais

³⁶ Para os autores estes espaços narrativos são os locais onde as práticas educacionais acontecem, podendo ser espaços de privilégios para alguns; no entanto, para outros pode ser um ambiente de exclusão. Por isso a importância de compreender os elementos que estão inseridos nesses espaços, sobretudo, as relações de poder ali existentes (GIROUX; SHANNON, 1997).

como violência por motivação religiosa, intolerância e racismo religioso podem aparecer ou não nos processos formativos de profissionais da Psicologia.

2.3 A VIOLÊNCIA POR MOTIVAÇÃO RELIGIOSA E O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ao tratarmos sobre violência por motivação religiosa, atravessamos por questões fundamentais para compreensão como a intolerância religiosa, racismo religioso e, não menos importante, sobre Direitos Humanos.

O conceito de intolerância religiosa foi pensado a partir da incapacidade de suportar, tolerar ou conviver com minorias religiosas; enquanto o conceito de tolerância estaria vinculado a capacidade de suportar aquele que é diferente, no caso em questão, grupos religiosos não hegemônicos (HABERMAS, 2007).

Importante destacar a fragilidade conceitual estabelecida no paradigma da intolerância x tolerância religiosa como bem destacou Cardoso (2003) ao apontar que essa construção social não ultrapassou os limites do próprio cristianismo, referindo-se, sobretudo, na possibilidade de coexistência entre cristãos reformados e papistas.

Essa lacuna evoca uma compreensão mais complexa e o conceito de racismo religioso é fundamental para identificar as teceduras históricas vividas no cenário brasileiro. No cenário nacional, é marcado pela demonização de identidades religiosas não cristãs ou que não estejam ligadas ao berço cultural europeu; as ações de violência estão, prioritariamente, dirigidas a vivências religiosas de pessoas negras e que tem sua ancestralidade africana ou indígena. Essas duas perspectivas estão intimamente relacionadas e ambas são frutos do racismo (FLOR DO NASCIMENTO, 2017).

Não menos importante, Ifadireó et al. (2020) defendem a ideia de ir além dos termos (in)tolerância e racismo religioso para se referir as ações de violência dirigidas as religiões africanas e afrodescendentes no Brasil, mencionado o termo “terrorismo religioso” para discutir realidade. Essa afirmação se dá pelo conjunto orquestrado de violências dirigidas a essas comunidades com o intuito de impedir qualquer possibilidade de liberdade religiosa.

A Psicologia brasileira se coloca nesse momento interessada em temas incessantes acerca do tema da violência (CFP, 2020). Embora, essa previsão já seja mencionada com veemência no código de ética profissional, resolução nº 10/05, nos princípios fundamentais:

“II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, **violência**, crueldade e opressão” (CFP, 2005, online, grifo nosso).

Mais adiante, no art. 2º, ao citar as vedações do exercício profissional: “b. induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou qualquer tipo de preconceito quando do exercício de suas funções profissionais”.

Ao fazermos uma ponte entre as duas passagens da resolução que regulamenta práticas e posturas profissionais, podemos perceber o compromisso ético-político da profissão com práticas combativas sobre as diversas tipologias de violência existentes, inclusive, por motivações religiosas. Além do mais, uma outra postura se faz fundamental para a constituição da Psicologia no campo da ciência e da diversidade: a laicidade. Quer dizer que não há um saber ou um credo religioso que responderá em nome da Psicologia; pelo contrário, cabe o respeito a todas as expressões no campo da espiritualidade e/ou religiosidade. Inclusive, o respeito daqueles que não se reconhecem em nenhum sistema religioso. A laicidade, a palavra de origem grega laikós, do povo, significa para a ciência psicológica hoje um direito inviolável de interpretar à realidade: “o foco está no respeito irrestrito a todas as formas de crenças, incluindo as científicas, que contribuem para a necessidade de lidarmos com o dissenso, o que é ordem paradoxal” (BERNI, 2016, p. 107).

Ainda que nos últimos anos a profissão tenha se atentado para atuar no campo do direito à laicidade e o combate aos tipos de violência que acontecem quando essa laicidade não é respeitada, vemos no cenário brasileiro um número crescente de casos de violência por motivações religiosas em todo o território nacional (BRASIL, 2018).

Nos Cadernos de Deliberações do 9º e 10º Congresso Nacional de Psicologia (CFP, 2016; 2019) realizados em 2016 e 2019, respectivamente, apontaram para a urgência de propostas dos temas relacionados a laicidade e as formas de violência por motivação religiosa, incluindo temas necessários como intolerância e racismo religioso, direitos humanos e garantia de liberdades individuais.

Nos documentos firmados nos congressos acima mencionados, faz-se alusão, inclusive, de criar esforços entre CFP e ABEP para que estes temas cheguem nas formações dos graduandos de Psicologia o que significa a inserção desses temas nos currículos educacionais dos cursos (CFP, 2016; 2019).

Percebendo aqui a complexidade estrutural das nuances formativas de um currículo, incluindo as suas tipologias: formal, real e oculto (GIROUX, 1986; GOODSON, 1997; JACKSON, 1998; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; PERRENOUD, 1995), aponta-se para a importância de ir além da compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, os ementários de uma formação e os Cadernos de Deliberações dos Congressos Nacionais de Psicologia. Deve-se reconhecer as experiências formativas daqueles que estiveram nos espaços de sala de aula e puderam perceber ou não como se deu suas formações sobre os temas ofertados nos cursos que, por sua vez, fizeram parte do seu processo acadêmico.

3 MÉTODO

O percurso metodológico dessa pesquisa está vinculado a pesquisa de campo. No diz respeito aos seus objetivos, vê-se enquanto exploratória e descritiva; quanto a natureza dos dados analisados, configura-se no campo das pesquisas qualitativas (GIL, 2008). Foi aplicado entrevistas semiestruturadas com seis profissionais de Psicologia que realizaram a graduação nas cidades de Juazeiro do Norte – CE, Icó – CE e Serra Talhada – PB. Teve característica amostral não-probabilística ou intencional, mensuradas por saturação teórica, sendo selecionadas duas participantes de cada região (PIRES, 2008).

O roteiro consistiu nas seguintes perguntas: O que considera uma situação de violência por motivação religiosa? O curso de Psicologia apresenta discussões direta ou indiretamente sobre a questão da violência por motivação religiosa? Se sim, em quais momentos ou disciplinas? Como se sentiria para uma possível realização de atendimentos de pessoas em situação de motivação religiosa ao concluir sua graduação? Que tipo de manejo você acha ser necessário para um profissional de Psicologia ao atender uma pessoa em situação de violência por motivação religiosa?

Após a coleta de dados, estes foram analisados utilizando-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Compreende-se esse procedimento em três etapas: fase de pré-análise; fase de exploração de material e fase de tratamento de dados. A pré-análise compreendeu a organização do material da pesquisa a partir de leitura flutuante, quer dizer, uma observação prévia dos materiais que foram tratados posteriormente.

A fase de exploração de material teve uma leitura minuciosa originada da coleta de dados, no caso, do conteúdo originário das entrevistas. Englobou os seguintes processos:

codificação, classificação e categorização. A codificação remete à escolha das unidades - recorte, a seleção de critérios de contagem – enumeração; a escolha dos temas que surgiram - classificação; classificação: semântico- observação dos temas atribuídos, léxico – o sentido em que as palavras são colocadas, expressivo – qualquer perturbação na linguagem como perplexidade ou hesitação ao falar; categorização: organizar as informações a fim de ordenar e correlacionar os acontecimentos a partir de quadros matriciais (BARDIN, 2010).

A fase de tratamento dos dados buscou o conteúdo manifestado, inclusive latente, observado dos quadros matriciais. Essa fase inclui os processos de inferência dos dados: a relação entre a indução, a saber, o instrumento de coleta de dados, a entrevista com as perguntas norteadoras; e, os efeitos causados nos participantes da pesquisa assim como as produções originárias (BARDIN, 2010). Por fim, resultando nas categorias que foram discutidas com base das leituras teóricas e as observações feitas ao longo do processo da pesquisa. Foram as categorias resultantes: a violência por motivação religiosa na perspectiva dos profissionais graduados em Psicologia; o currículo oculto: a ausência de conteúdos programáticos e a existência nos espaços acadêmicos; e, a demanda delicada: as dificuldades na formação, o impacto no reconhecimento e atuação sobre o tema.

As entrevistas foram realizadas individualmente mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; além do Termo de Consentimento Pós-Esclarecido. Os riscos e benefícios da pesquisa foram elencados como: riscos mínimos, incluindo constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista; desconforto, medo, situação de conflito ao falar da temática ou quebra de sigilo não intencional. No acontecimento desses casos, os entrevistados podem solicitar que a entrevista seja encerrada a qualquer momento e que os dados não sejam vinculados a pesquisa. Diante de possível necessidade, foi articulada a possibilidade de encaminhamento para serviço de plantão psicológico³⁷ para escuta, acolhimento e dos possíveis riscos eventuais. Houve a desistência de um participante da pesquisa e sendo necessário um novo participante para o processo de entrevista. O participante desistente alegou conflito de interesses visto que era praticante do catolicismo. Esse fato confirma tanto a garantia ética sobre a desistência da participação em qualquer fase; além disso, aponta para o fato de que o tema da pesquisa em tela dialoga com vivências profissionais, assim como pessoais.

³⁷ O encaminhamento estaria dirigido ao Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do curso de Psicologia da Unileão.

Mediante cenário de pandemia do novo coronavírus, quatro entrevistas foram realizadas através do Google *Meet* como forma de preservar a exposição dos participantes da pesquisa a contato físico e a possibilidade de contágio, as falas foram gravadas e depois transcritas, respeitando as condições também previstas no Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Voz. Esse acontecimento exigiu que a pesquisa passasse por um processo de Emenda junto ao Comitê de Ética e Pesquisa- CEP, tendo a solicitação aceita.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do término do processo de categorização, pode-se resultar em três categorias que estão discutidas a seguir: a violência por motivação religiosa na perspectiva dos profissionais graduados em Psicologia; o currículo oculto: a ausência de conteúdos programáticos e a existência nos espaços acadêmicos; e, a demanda delicada: as dificuldades na formação, o impacto no reconhecimento e atuação sobre o tema.

Como forma de garantir anonimato aos participantes e, ao mesmo tempo, criar uma forma de gerir as falas, os profissionais são identificados como Psi 1, Psi 2, Psi 3, Psi 4, Psi 5 e Psi 6. No momento da entrevista, alguns dados foram solicitados às participantes e estão apresentados a seguir:

Quadro 1 – Nome de pesquisa, local de formação, identidade religiosa centralizar

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PEQUISA	LOCAL DE FORMAÇÃO
Psi 1	Serra Talhada - PE
Psi 2	Icó- CE
Psi 3	Icó- CE
Psi 4	Juazeiro do Norte - CE
Psi 5	Juazeiro do Norte - CE
Psi 6	Serra Talhada - PE

Fonte: Elaborado pelo autor.

A ordem de apresentação dos participantes da pesquisa visto no quadro 1 se deu por meio do aceite em participar da entrevista, quer dizer, o quadro apresentado a sequência das entrevistas realizadas.

4.1 A VIOLÊNCIA POR MOTIVAÇÃO RELIGIOSA NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS GRADUADOS EM PSICOLOGIA

Nessa categoria, são identificadas as maneiras como os profissionais de Psicologia compreendem a violência por motivação religiosa, assim como outras intersecções necessárias tais como o racismo religioso e a intolerância religiosa, ou seja, as facetas da violência motivadas por motivações religiosas.

Psi 1: [...] entendo como violência religiosa coisas que vão fazer com que o sujeito se fragilize achando que aquilo que foi colocado como regra, norma ou tradição religiosa, para ele, no contexto, seja algo que ele está pecando. Ele está indo de encontro a um princípio bíblico ou alguma lei bíblica. Então, pode acontecer sim violência religiosa dependendo do grau de religiosidade que aquele sujeito tenha. De como foi passado o que é religião para ele.

Importante perceber que o conceito atribuído por Psi 1 refere-se à noção de pecado e, sobretudo, localizado a partir da perspectiva cristã ao falar sobre o não cumprimento de um princípio bíblico ou lei bíblica. Essa compreensão de violência por motivação religiosa relacionada à vivência de algo nomeado enquanto pecado e, em consequência, sofrer em virtude disso é uma leitura direcionada os dilemas sofridos entre cristãos papistas e cristãos reformados. Como apontou Cardoso (2003), as discussões sobre intolerâncias religiosas não conseguiram romper com a própria dimensão do catolicismo como religião dominante. Havendo, nesse sentido, uma necessidade ampliar a compreensão das diversidades religiosas e como manifestações religiosas fora do esteio cristão estão sensíveis a dimensão da violência.

Psi 5: [...]o contexto social contemporâneo é bem complicado com relação a isso porque outros tipos de violência podem ser motivados por uma questão ideológica religiosa. A base pode ser isso. Ao mesmo tempo, ter uma violência direta, por exemplo, quando chega pega um religioso que agride com palavras ou até fisicamente... inserir os colchetes na supressão [...] alguém por conta da identidade de gênero. Isso não seria um tipo de violência por motivação religiosa?

Psi5, em contrapartida, estabelece uma leitura ampliada desse fenômeno ao tratar das diversas tipologias de violência que perpassam por motivações religiosas. Não limitando a dimensão da vivência ou ausência de vivência de dogma com sua consequência, mas na percepção que discursos podem autorizar a violência contra o outro que é considerado inferior. Sobre as tipologias, a Secretaria de Direitos Humanos (2016) aponta pelo menos oito tipos distintos que são: a violência psicológica, a violência física, a violência relativa à prática de atos/ ritos religiosos, a violência moral, a violência institucional, a violência sexual e a negligência. Dessa maneira, reconhecer as tipologias existentes sobre as violências por motivações religiosas se faz necessário para que se possa reconhecer nos espaços de atuação profissional.

Outro trecho importante apontado pela participante Psi5 está ao mencionar questões interseccionais tais como a identidade de gênero. Nesse sentido, pode-se ampliar para toda diversidade afetiva, de identificação de gênero e orientações sexuais e, partir disso, perceber a exposição a violência difundida por discursos fanáticos religiosos direcionados ao impedimento dessas diversidades. Como aponta Fernandes (2013) ao realizar uma pesquisa etnográfica, apontando correlações significativas entre homossexuais pertencentes a religiões afro-brasileiras e exposição a violência letal, demonstrando que essas intersecções aumentam a vulnerabilidade.

Essa participante foi a única a mencionar religiões afro-brasileiras, relacionando a compreensão de violências por motivação religiosa, intolerância religiosa e/ou racismo religioso. Como apontou:

Psi 5: [...]já ficou bem explícita quando a gente vai fazer essa territorialização porque o lugar que tem os rituais de cambomblé naquele espaço, sempre que vamos fazer a territorialização e precisamos saber desses pontos para marcar dentro do mapa e era sempre um tabu das pessoas com relação a isso. E a gente começa exatamente a trabalhar por que que isso é um tabu?

A fala da participante aponta para uma necessidade de formação direcionadas as equipes possam acolher a diversidade religiosa nos espaços institucionais, rompendo dessa maneira o tabu apontado. Vai além, sobretudo, quando se fala em reconhecimento de diversas formas de violências que acontecem cotidianamente. Violências essas que, muitas vezes, são invisibilizadas, negligenciadas pelos espaços institucionais. Como apontou Bourdieu (2003), há violências simbólicas que operam sobre o outro, mas que sua identificação não é facilitada, por vezes, até invisível e por isso tão eficazes. Identificar relações simbólicas por meio do conhecimento e do discurso que produzem violência é um desafio importante para a mudança desse paradigma. Como reporta a Psi 4:

Psi 4: Eu acredito que[...]seja[...]um sofrimento. Seja algo que que seja relacionado ao tema da religião e que traz sofrimento ao sujeito.

Uma das marcas da violência está na produção de sofrimento. Por isso, faz-me emergente o processo educativo de reconhecimento do direito de liberdade religiosa e de crença como um direito humano e que as instituições precisam reconhecer não só a diversidade de povos, culturais e religiões, mas a própria laicidade.

Com exceção dessa participante, nenhum outro apontou questões que poderiam ser discutidas a partir da compreensão do racismo religioso vivido no Brasil. Em se tratando do

cenário brasileiro, a maioria dos casos relacionados vinculam-se num recorte de raça, etnia e religiões de matrizes africanas (SDH, 2016; MPF, 2018). Na maior parte da compreensão das entrevistadas, a violência religiosa é resultante de uma experiência classificada como pecado e com base dessa transgressão dogmática, o sujeito estaria sensível a uma punição dentro desse mesmo sistema religioso.

4.2 O CURRÍCULO OCULTO: A AUSÊNCIA DE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E EXISTÊNCIA NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS

Essa categoria buscou compreender como possivelmente a discussão no campo da violência por motivação religiosa, incluindo as dimensões da intolerância religiosa e racismo religioso poderiam ou não aparecer no currículo de formação dos profissionais de Psicologia entrevistadas. É deveras necessário apontar a complexidade de elementos que integram a compreensão de currículo, logo a pesquisa buscou um recorte a partir da experiência na formação das entrevistadas sobre o processo de graduação.

Somado a própria complexidade, acrescenta-se a dificuldade encontrada em adentrar nesse universo. Como Franco e Lemos (2019) mencionam o desafio posto de estudar os currículos de formação em Psicologia está em compreender processos não declarados a partir dos vestígios encontrados pelos pesquisadores.

Como citado:

Psi 2: [...] essa questão (esse tema na formação) em uma aula ou em uma discussão, entende? Não numa disciplina específica, mas chegou-se a ter esse debate e eu acho que hoje talvez esteja bastante mudado o cenário justamente por todas as questões que a gente tem vivido né? A gente percebia que existiam pessoas que tinham uma concepção mais extrema e quando tocavam no assunto, já geravam um constrangimento.

Os processos não declarados postos por Franco e Lemos (2019) acerca da dificuldade encontrada nos estudos curriculares pode ser ampliada a partir da dimensão do currículo oculto. Buscar o reconhecimento desses fatores não declarados no currículo oficial que chegam aos processos de aprendizagem no por meio de disputas dos conteúdos a serem discutidos é uma tarefa importante (MOREIRA; SILVA, 1995).

Ainda que a participante relate que não ter havido em nenhuma disciplina de sua graduação com os temas observados nessa pesquisa este, por sua vez, apareceu na dinâmica da sala. Além disso, o seu aparecimento fora motivo de momentos debates de acalorados, gerando

até mesmo constrangimento. E assim surge uma pergunta: como este conteúdo é capaz de produzir constrangimento num curso de graduação em Psicologia? De que forma a ausência do tema em currículo oficial pode colaborar para esse tipo de estranhamento ao aparecer nas salas de aula?

Psi 1: Assim[...] aparecia sim debates. Aparecia debates da questão, por exemplo, sabático. Eu me lembro que tinha uma aluna que ela não assistia aula no sábado porque ela era do Sétimo Dia, aí o pessoal também caía em cima dela. Isso sempre acontecia, sabe? Lembro que eu dizia: “- Minha gente, a gente tá se formando pra ser psicólogos e vocês ainda criticando uma crença do outro”.

Reconhecer o currículo oculto nos ambientes de ensino também significa identificar: “[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78). Nota-se também o próprio aparecimento de falas soam violentas com a experiência religiosa de colegas e os dogmas religiosos vivenciados.

No processo formativo de Psi 4 houvera também discussões, mas sem o aparecimento em “textos” que apresentasse menções sobre o assunto como afirma:

Psi 4: [...] a gente discutiu muito em relação a esse sofrimento, nas visitas ao campo, no Horto, teve essa discussão. Que eu lembre não teve texto que falasse sobre isso.

Há temáticas que perpassam processos formativos, porém não aparecerão nas DCN’s ou no Projeto Político Pedagógico dos Cursos. O seu aparecimento acontecerá na dinâmica das aulas, nas dinâmicas das relações, no jogo de ideologias e posições de poder que coexistem nos espaços acadêmicos. Logo, apropria-se dos currículos ocultos é uma tarefa fundamental:

A ideia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para nossa consciência. A coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto. Parte de sua eficácia reside precisamente nessa sua natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Suspostamente é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo (SILVA, 2003, p. 80).

Reconhecer o aparecimento desse conteúdo no processo formativo permite perceber que este faz parte dos dilemas atuais da nossa conjuntura social. Sobretudo, alinhada a percepção dos discursos de ódio e os diversos formatos de violências vistos todos os dias. Está vinculado a preocupação da Psicologia enquanto Ciência e Profissão no que diz respeito ao compromisso ético-político mencionado no Código de Ética, pautando-se na defesa dos direitos humanos e

no uso da profissão no combate a todo modo de opressão e violência que, em conjunto, são responsáveis por diversos aspectos do sofrimento humano.

Ao mesmo tempo, essa defesa também precisa ocupar espaços para que temas como violência, intolerância e racismo por motivações religiosas sejam percebidas na graduação nos cursos de graduação em Psicologia. Não se deve confundir a laicidade com o silenciamento de temas que atravessam vivências religiosas, ou mesmo, não reconhecer a diversidade religiosa. Pelo contrário, está atrelada ao respeito as diversas manifestações, inclusive, daqueles que não se identificam com nenhum sistema religioso específico.

Importante também mencionar a laicidade definida pelo Estado Democrático de Direito com previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 32 em que estabelece a construção do ensino baseado na diversidade cultural brasileira, não devendo recorrer a proselitismos, quer dizer, baseadas em um sistema religioso ou de crença específico para ser adotado como referência das práticas educacionais.

4.3 A DEMANDA DELICADA: AS DIFICULDADES NA FORMAÇÃO E O IMPACTO NO RECONHECIMENTO E ATUAÇÃO

Essa categoria foi resultante das compreensões dos entrevistados acerca da atuação profissional frente as demandas relacionadas a violência por motivação religiosa em todas as suas tipologias com foco no currículo dos cursos de graduação.

Em todas as falas, foi reconhecido ser uma demanda delicada e complexa de ser acompanhada. Há uma série de elementos que integram essa complexidade segundo Psi 1:

Psi 1: Pode ser preconceito, assédio, fazer interferências erradas[...] utilizar colchete para as supressões [...] é um assunto que eu digo que é muito delicado. Porque às vezes você pode até, dependendo da demanda, entrar em guerra com a família do paciente.

Segundo a DCN em vigor, a resolução CNE/ CES nº 5/2011, que institui o currículo de formação profissional de Psicologia, no seu artigo 3º, afirma a construção educacional dos cursos estão baseadas em princípios e compromissos que incluem a: “compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão”. O trecho pode dialogar em boa medida com a importância das tarefas dos educadores críticos e o impacto que essas atitudes podem ecoar sobre a construção de um currículo crítico sugiro nos cursos de graduação em nas graduações de Psicologia.

Sobre essas tarefas, Apple, Au, Gandin (2011) mencionaram sobre o exame crítico das realidades em que os sujeitos estejam inseridos, observando modelos políticos e econômicos e o impacto desses agentes sobre as todas as camadas sociais, percebendo as relações de poder, domínio e submissão. Enfatizando ainda discussões e saberes contra-hegemônicos, quer dizer, criar espaços para aqueles que sofrem violência e exclusão possam ocupar espaços e terem suas falas reconhecidas.

Isso remete a uma das funções das universidades: primeiramente, reconhecer os privilégios desses espaços e abrir estes para aqueles que são excluídos tenham suas demandas ouvidas. A universidade ainda busca a diversidade, quer dizer, a própria universidade de povos, saberes e relações (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Dando continuidade as falas das entrevistadas, Psi 2 aponta como via de trabalho sobre a violência por motivação religiosa as ações preventivas e o atendimento clínico individual.

Psi2: Então é muito sensível, mas aí eu acho que poderia ser essas vias preventivas e no interior o atendimento individual mesmo.

Em observação as atuações citadas, de certo, as ações preventivas pautadas no trabalho da Psicologia no campo da diversidade religiosa e laicidade são deveras importantes. Como afirmaram os integrantes do *Grupo de Trabalho sobre Psicologia, religião e espiritualidade* cabe ao coletivo da Psicologia criar condições de produzir interfaces entre os fenômenos religiosos e a espiritualidade, percebendo-os fenômenos humanos, mas sem cair numa tentativa de reproduzir discursos fundamentalistas que determinem uma fé única, ou ainda, ser conveniente a discursos que naturalizem desigualdade social, a pobreza da população ou retirada de quaisquer direitos (CFP, 2013). Podemos adicionar a isso a necessidade de uma construção coletiva nas formações profissionais que sejam capazes de reconhecer as interfaces da violência, da intolerância e o racismo religioso.

Construções essas que vem sendo debatidas nas duas últimas edições do Congresso Nacional de Psicologia, ocorridos em 2016 e 2019, onde o coletivo de psicólogos tem reafirmado a necessidade de juntar esforços temas como estes da pesquisa em tela sejam trazidos aos currículos de formação para que haja alinhamento entre as demandas sociais emergentes e os processos formativos que acontecem nas IES (CFP, 2016; 2019). Sabe-se que estes esforços precisam ser igualmente acolhidos pelas instituições para que se chegue de fato e possibilitem processos de trocas de conhecimento e reflexões sobre o fazer profissional.

Quanto ao atendimento individual, este é uma possibilidade de cuidado bastante poderosa, sobretudo, no que diz respeito ao acolhimento das vítimas de violência, mas devemos perceber a problemática para além do indivíduo para que não reproduzimos uma dinâmica de formação e atuação numa lógica de culpabilização/ responsabilização de molde neoliberal. Como bem afirma Apple (2019, p. 7):

[...] agora a democracia se resume a escolha individual dentro do mercado. Vamos fazer com que os professores compitam, transformá-los em mercadoria, vamos fazer das escolas produtos que compramos e vendemos, comercializar o currículo.

Os moldes neoliberais produzem discursos que responsabilização individual e, contrapartida, parecem não responder as demandas socialmente produzidas e nem mesmo o impacto que políticas do Estado podem afetar diretamente a vida do professor, a vida do estudante e a vida daqueles que serão cuidados por estes futuros profissionais (APPLE, 2019). Romper com essa perspectiva requer demarcar territórios para que as formações que dialoguem enxerguem os problemas sociais que, inclusive, coexistem nos espaços acadêmicos para que não haja um divorcio entre a educação e a realidade (LOPES; MACEDO, 2013).

Psi3: Sinceramente, ao sair da Faculdade, acredito que não só comigo, mas sim com todos, sentir-se preparado para atender, seja em qual for o aspecto, o caso, a demanda, a insegurança, às vezes, aparecem.

No processo formativo de Psi 3, não houve um conteúdo do currículo oficial que tratasse da temática, vê-se também o sentimento de insegurança ao se deparar com casos dessa natureza nos espaços enquanto profissional. Já na perspectiva de Psi5, as dificuldades encontradas estão na intersecção de vetores sociais como família e instituições religiosas que possuem dogmas restritivos:

Psi5: Diretamente com relação a isso não. Tem mais de uma questão indireta, sabe? Principalmente, em relação a adolescentes que estão em processo de identidade de gênero ou de orientação sexual. Há um sofrimento muito grande com relação a isso. Principalmente, de uma adolescente, em específico, que a família de base religiosa, que participa da Assembleia de Deus e a orientação sexual da adolescente não é algo que a família aceita. E não aceita exatamente por conta dessa questão da religiosidade. Aí é um problema porque essa adolescente já tentou o suicídio tem um histórico de automutilação e família coloca como se fosse coisa do demônio e coloca a sexualidade, coloca ela como culpada e não o contrário.

Ao perceber o relato de Psi 3 e Psi 5, pode-se aqui perceber a importância das dimensões individuais e as dimensões coletivas quando se está conhecendo os processos de

formação profissional. Ambas as dimensões são importantes de serem percebidas e ambas estão implicadas entre si (DOMINICÉ, 2012). Quer dizer, tanto as dimensões curriculares organizadas pelas instituições como as experiências individuais dos estudantes dialogam permanentemente nesse processo. O que também aponta para a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre jornadas profissionais biográficas ou autobiográficas (QUEIROZ; PAIVA, 2015).

Assim, a preparação profissional para lidar com estas demandas exige, de fato, um currículo que seja capaz de compreender contextos sociais que em que os futuros profissionais estejam inseridos; as referências de cultura e os regionalismos; as ideologias direta e indiretamente mantidas e que atravessam as elaborações de normativas oficiais ou mesmo nas salas de aula, incluindo a valorização do currículo oculto. Sem esquecermos da importância de compreender os próprios acadêmicos; as dinâmicas das salas de aula, de cada uma delas como única, perpassando pela história dos professores e a formação que estes tiveram ao longo de sua história (FELÍCIO; POSSANI, 2013).

Para que possamos ofertar uma formação que tenha a possibilidade de enxergar a integralidade do sujeito assim como possibilitar a identificação das diversas tipologias de violência por motivação religiosa nos ambientes intrafamiliares, institucionais, sociais e laborais precisamos desvelar sua existência. Precisamos aproximar esse tema das nossas formações no que diz respeito ao reconhecimento da sua existência e assim possibilitarmos formas de atuação, incluindo encaminhamentos necessários seja dentro ou fora da Psicologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, por meio da experiência das profissionais entrevistadas, este artigo teceu considerações sobre a formação curricular da graduação de Psicologia acerca do tema de violência por motivação religiosa. Mais precisamente, a partir do conceito complexo de currículo, buscou compreender como esse tema atravessou de forma oficial, aprendida ou oculta nos currículos de formação destas profissionais.

Percebeu-se que a maior parte das profissionais vinculam o conceito de violência por motivação religiosa como resposta a uma atitude ou comportamento que vai contra aspectos dogmáticos de uma instituição religiosa. A violência, por sua vez, seria uma resposta a estas atitudes, sujeitando aquele que se subverte a sanções por meios violentos. É uma possibilidade

de pensar a violência por motivação religiosa, mas não se deve resumir-la a uma resposta de institucional, mas sim compreender as diversas tipologias que possam se apresentar. Mais ainda, perceber a techedura brasileira que se direciona estas violências juntamente ao racismo religioso.

Observou-se também ausência de conteúdos e discussões no currículo formal para gerir possibilidades de compreensão dessa realidade nas salas de aula. Ainda assim, esse tema apresentou-se em algum momento do processo formativo por meio de discussões nas salas de aula, quer dizer, ainda que não conste nos conteúdos formais esse tema emerge no campo da compreensão do sujeito sugiro nos cursos de graduação em Psicologia. O que permite reconhecer a necessidade de espaços de diálogo temático e os impactos da violência por motivações religiosas nas dinâmicas de sociedade.

Ao mesmo tempo, a ausência de materiais e discussões nas formações produz um efeito identificado no que foi chamado de “demanda delicada” que inclui a dificuldade de reconhecer os tipos de violência por motivação religiosa, intersecções necessárias com o racismo vivenciado pelas religiões de matrizes africanas, as próprias intervenções individuais ou institucionais que possam ser realizadas pelas profissionais da Psicologia, além da autoconhecimento das inseguranças ao se deparar com essas demandas nos contextos de atuação.

A aproximação com a Teoria Crítica do Currículo possibilitou um olhar que foge da argumentação frágil da neutralidade das construções curriculares. Os autores e suas discussões apresentam o currículo como um campo de disputa. Reconhecer as disputas ideológicas e relações de poder, por exemplo, permeadas nesse território é uma das formas necessárias para que se possa depois articular mudanças nas construções curriculares. Reconhecer as disputas pode inclusive possibilitar atos políticos de apontar para caminhos onde os currículos estejam permanentemente em contato com as demandas sociais como o tema da pesquisa.

Em se tratando de uma pesquisa sobre formação, há um fato importante a ser destacado: a ausência de análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos em virtude da não disponibilidade de alguns deles para esse momento da pesquisa. Essa dificuldade fora identificada anteriormente na tese de Seixas (2014) na grande quantidade de negativas de envio dos PPC compor sua pesquisa. Acredita-se que isso também é um dado importante e aqui está sendo destacado como um território de tantas disputas. Assim, ausência desse material colocou a experiência das profissionais como o cerne do campo de estudo e coloca também

apontamentos futuros sobre compreender esses processos por meio de outras fontes de pesquisa como, por exemplo, compreensão da perspectiva dos professores/ educadores sobre o tema aqui discutido.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1980.

APPLE, M. **Entrevista com Michael Apple**. Entrevista concedida a Ricardo Gonçalves Severo e Rodrigo Duque Estrada. In: EDUR: Educação em Revista, vol. 35, 2019.

APPLE, M. Reestruturação educativa e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista. [online]. **Currículo sem fronteiras**. v.1. n.1. janeiro/junho, 2001c. p.5-33. www.curriculosemfronteiras.com Issn1645 1384.

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Trad. Vinícius Ferreira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BERNI, L. E. Psicologia, laicidade e políticas públicas em saúde: um campo de oportunidades e ameaças. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Coleção psicologia, laicidade e as relações a religião com a espiritualidade**. São Paulo: CRP-SP, 2016.

BRAGA, D. S. **A sexualidade no currículo da escola fundamental: travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte**. 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Conselho Nacional da Educação: Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018**. Conselho Nacional de Saúde: Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **RIVIR - Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares**; organização, Alexandre Brasil Fonseca, Clara Jane Adad. – Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Relatoria Estado Laico e Combate à Violência Religiosa**. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília: 2018. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/midioteca/nossas-publicacoes/nota-tecnica-livre-exercicio-dos-cultos-e-liturgias-das-religoes-de-matriz-africana>. Acesso em 04 de julho de 2020.

CARDOSO, C. M. **Tolerância e seus limites**: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora UNE, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. 10º Congresso Nacional de Psicologia. **Caderno de Deliberações**. O (im)pertinente compromisso social da Psicologia na resistência ao Estado de exceção e nas redes de relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Caderno_delibera%C3%A7%C3%B5es_10_CNP_web_8_outubro_FINAL.pdf. Acesso em 10 de julho de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. 9º Congresso Nacional de Psicologia. **Caderno de Deliberações**. Psicologia no cotidiano por uma sociedade mais democrática e igualitária. Brasília: CFP, 2016. Disponível em: http://9cnp.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/20/2016/02/CFP_9CNP_Caderno_Deliberacoes.pdf. Acesso em 10 de julho de 2020. Sugiro excluir a parte sublinhada

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Posicionamento do Sistema Conselhos de Psicologia para a questão da Psicologia, Religião e Espiritualidade (GT Nacional – Psicologia, Religião E Espiritualidade)**. Texto originalmente aprovado em maio de 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Texto-aprovado-na-APAF-maio-de-2013-Posicionamento-do-Sistema-Conselhos-de-Psicologia-para-a-quest%C3%A3o-da-Psicologia-Religi%C3%A3o-e-Espiritualidade-8-2.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 10 de 21 de julho de 2005**. Disponível em <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 8, 07 de julho de 2020**. Estabelece normas de exercício profissional da psicologia em relação às violências de gênero. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-082020.pdf>. Acesso: 08 de janeiro de 2021.

DOMINICÉ P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO R.S., PIMENTEL A., REIS L.R., AZEVEDO O.B., organizadores. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA; 2012.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.

FELICIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, 2013.

FERNANDES, F. B. M. Assassinatos de travestis e “pais de santo” no Brasil: homofobia, transfobia e intolerância religiosa. In: **Saúde em Debate** - Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 485-492, jul/set 2013.

FLOR DO NASCIMENTO, W. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. In: **Revista eixo**, vol. 6, n. 2, (especial), 2017.

FRANCO, C. F.; LEMOS, F. C. S. O dispositivo da formação em Psicologia no Brasil e o campo do currículo. In: BORZUK, C. S. SOUZA, L. C. SILVA, S. S. **Educação, violência e formação**. 1ª Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GIROUX, Henry; SHANNON, Patrick. *Education and Cultural Studies*. New York: Routledge, 1997.

GOODSON, I. F. **A construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa e autor, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Entre Naturalismo e Religião**. Estudos filosóficos. Trad. Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

IFADIREÓ, Miguel Melo; ALENCAR, Yohana Maria Monteiro Augusto de; BITU, Vanessa de Carvalho Nilo; FERREIRA; Francisco Renato Silva; ROCHA, Alyne Andrelyna Lima; CALOU, Christiano Siebra Felício. Ambivalências do racismo no contexto do terror direcionado às religiões de matrizes africanas e afrodescendentes
In: **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n.12, p.95455-95480 dec. 2020.

JACKSON, P. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart e Winston. 1968.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Cortez Editora. Edição do Kindle, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIRES, A. P. **Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico**. In: POUPART J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L.H.; LAPEMÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. (Org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes; 2008. p. 154-211

PERRENOUD, Pierre. Currículo real e o trabalho escolar. In: **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

QUEIROZ, Zuleide Fernandez de; PAIVA, Marlúcia Menezes de. Histórias de Professoras no Cariri Cerenses. In: **Caderno de Cultura e Ciência**, Ano IX, v.13, n.2, Mar, 2015.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. 3.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SEIXAS, Pablo de Sousa. **A Formação Graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN**. Tese de doutorado inédito. Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TORRES, Cícero Magérbio Gomes. **O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA: constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987 – 2017)**. 2017. 352f. – Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. In: **Cadernos de pesquisa**. V. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 201

8 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

A cartilha: *A Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa* é destinada a profissionais de Psicologia, profissionais em formação e Instituições de Ensino Superior (IES), apresentando os principais conteúdos discutidos somada a percepções identificadas ao longo do percurso de realização dessa pesquisa. Disponibilizada gratuitamente em formato digital:

Nela, consta os seguintes tópicos:

1. *Apresentação*
2. *O compromisso da formação ética e política da Psicologia e à situação da violência por motivação religiosa*
3. *Tipos de Violências por motivações religiosas*
4. *Intolerância e Racismo Religioso*
5. *Laicidade, Diversidade Religiosa e Psicologia*
6. *“Acolher a dor, mas compreender dispositivos de encaminhamento”: das atuações profissionais*

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir, ainda que momentaneamente, um processo de pesquisa que em se dedicou parte de suas vivências é se deparar com um processo de luto. Sim, pois incide um processo de finitude e estas considerações finais talvez sejam capazes de traduzir de forma parcial a experiência vivenciada ao longo de dois anos de um processo ainda em construção. Luto pode também assumir a dimensão do verbo lutar o que também poderia representar estes sentimentos vivenciados: lutar no sentido de mover-se pelo desejo de mudar realidades.

Ao longo do processo investigativo de leitura, compreensão e aprofundamento das temáticas, questões importantes foram surgindo e que poderão ser retomadas em etapa posterior da formação desse pesquisador. A construção de cada artigo científico apresentado nessa coletânea, ou melhor, nessa dissertação permitiu uma experiência de aproximação temática necessária para compreensão das intersecções que compuseram essa pesquisa.

No entanto, houve desafios ao longo desse processo que não couberam nessas páginas. Momento em que o mundo vivenciou e ainda vivência até a data em que estas considerações estão sendo escritas uma pandemia e isso trouxe consequências diversas, refletindo inclusive no desafio de escrever, operacionalizar uma pesquisa e, sobretudo, manter-se sã na dimensão do cuidado e preservação da vida.

Retomando os objetivos da pesquisa, o *Estado da Questão sobre a formação profissional de Psicologia frente a situações de violência, intolerância e racismo por motivações religiosas* foi um momento importante para a reafirmação da relevância da pesquisa e a possibilidade de analisar as pesquisas no nível de pós-graduação que pudessem dialogar com os temas aqui discutidos. Inclusive, possibilitou o entendimento do caráter inédito dos objetivos aqui trabalhados.

O artigo *(Des)enlaces conceituais: intolerância religiosa, racismo religioso e violência por motivação religiosa* mostrou um horizonte amplo de conceitos que não se esgotam nessa pesquisa. Ao longo do tempo, os conceitos foram se reconstruindo o que permite dizer que na realidade brasileira a terminologia racismo religioso estaria aplicável pelas intersecções de raça e etnia que se tornam alvos de violência vividas, mais precisamente, direcionadas as expressões religiosas de povos tradicionais de matrizes africanas e indígenas. A aproximação com o estudo de Ifadireó et al. (2020), por exemplo, motivou a busca por conhecimento para momentos futuros: aprofundamentos sobre questões relacionadas ao

fanatismo religioso e ao terrorismo religioso, assim dialogar sobre como a Psicologia pode contribuir por meio da sua formação de profissionais ao combate essas manifestações de violências sobre o outro.

Discutir o currículo e formação profissional da Psicologia a partir do artigo: *Um diálogo entre as Teorias Críticas do currículo e a formação profissional de Psicologia frente à violência por motivação religiosa*, foi deveras importante para o acesso as Teorias Críticas sobre o currículo, compreender a dimensão complexa que se constitui os processos de construção das formações profissionais, incluindo nisso a Psicologia. O rompimento ou as tentativas de rompimentos dos modelos defendidos pelas teorias tradicionais sobre o currículo consiste na busca de politizar a educação como instrumento de transformação social e rompimento de status quo que mantém redes dominação, privilégios e silenciamento de sofrimentos que percorrem as sociedades, mas que aparecem nos corredores das instituições e/ou mesmo nas salas de aula.

Conhecer experiências de formação profissional através por meio do artigo: *Processo de formação em Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa* foi valioso pois perceber as experiências formativas dos profissionais são elementos tanto em dimensões coletivas: nisso podemos elencar a construção histórica dos cursos; quanto individuais: a maneira como cada sujeito se relaciona com esses elementos. Assim, as categorias resultantes mostraram como estes participantes compreendem os fenômenos relacionados a violência por motivação religiosa, evidenciaram elementos do currículo oculto nas formações e, por fim, o entendimento da complexidade envolvida quando se trata das atuações nos diversos campos de trabalho da Psicologia.

Pesquisar a formação profissional da Psicologia sobre um tema em específico, as violências por motivações religiosas, intolerância e racismo religioso, provocou uma aproximação ao universo do currículo e, de fato, conhecê-lo enquanto um território em disputa é romper com o paradigma de frágil da falsa neutralidade nos processos educacionais. Apontou também pela necessidade de aproximação da graduação ao tema estudado visto que o cenário brasileiro reproduz diversas tipologias de violências. É preciso também compreender que a ideia de Laicidade não significa apatia, mas respeito às diversidades religiosas existentes.

O silenciamento do tema não o faz deixar de existir fora dos espaços educacionais e nem mesmo dentro deles. Os profissionais ao chegarem nos espaços poderão se deparar com essas demandas e compreendê-las faz parte do desafio de acolher os fenômenos humanos em todas

as suas dimensões. Dessa maneira, desvelar dimensões ocultas nos processos de formação é um passo importante no processo de mudança.

Quanto ao Produto Técnico Tecnológico, a cartilha *A Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa*, espera-se que esta possa ser um instrumento inicial para compreensão das dimensões dos temas discutidos ao longo desse trabalho. Além disso, seja um material que produza reflexões sobre: refletir as atuações profissionais da Psicologia acerca da necessidade de uma escuta psicológica especializada, quer dizer, ética, empática, cuidadosa frente as diversidades, capaz de identificar as tipologias da violência por motivação religiosa e as intersecções com as questões relacionadas a intolerância e racismo religioso; observar as necessidades de redes de encaminhamento; possibilitar um material disponível gratuitamente mas que, notavelmente, exige-se mais, pois deve-se continuar empenhando esforços para a politização na educação. Sim, através da politização poder questionar conhecimentos hegemônicos e abrir espaços diálogos para expor dificuldades encontradas e usar a educação, enfim, como um instrumento de mudança social.

Enquanto uma pesquisa militante, movida pela compreensão que o conhecimento é um ato político e mobilizatório em prol de justiça social, reafirma-se esses escritos enquanto um ato inacabado, um ato que não se esgota, visto que é fundamental que todo conhecimento se converta em práxis.

Afinal, diante do cenário de obscurantismo, culto a governos autoritários e ditaduras partindo de figuras políticas eleitas, ataques e sucateamento das instituições educacionais e dos movimentos de converter formações em mercadorias descompromissadas com valores éticos ficam os questionamentos: afinal, qual o projeto de formação de Psicologia nós queremos? Como a educação pode ser um instrumento mobilizador para mudanças dos cenários atuais? Há (ainda) muito o que ser feito.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr. (a).

Marcos Teles do Nascimento, CPF: 043.987.513-78, Centro Universitário Leão Sampaio- Unileão está realizando a pesquisa intitulada VIOLÊNCIA POR MOTIVAÇÃO RELIGIOSA, FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E CURRÍCULO: RECURSOS NO ENSINO EM SAÚDE que tem como objetivo: analisar a atuação da Psicologia acerca de situações de Violência por Motivação Religiosa a partir de profissionais graduados no Cariri Cearense, Sertão Paraibano e Sertão Pernambucano.

Para isso, está desenvolvendo sobre a formação profissional da Psicologia e realização de pesquisa de campo com discentes de psicologia sobre práticas profissionais por meio de entrevistas. Por essa razão, o (a) convidamos a participar da pesquisa. Sua participação consistirá em participar de uma entrevista sobre a formação do profissional de Psicologia e demandas frente a violência por motivação religiosa: identificação, manejo e encaminhamentos possíveis. Podendo ser realizada por meio presencial com gravação de áudio e/ou mesmo de forma escrita.

O procedimento realizado é: a entrevista de roteiro semiestruturado onde poderá trazer algum desconforto, como por exemplo, cansaço, medo e/ou resistência ao falar da temática. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo, mas que será reduzido em qualquer momento onde os entrevistados podem solicitar que a entrevista seja encerrada e que os dados não sejam vinculados a pesquisa. Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto, ou seja, detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu Marcos Teles do Nascimento serei o responsável pelo encaminhamento ao serviço do plantão psicológico da clínica-escola – SPA da Unileão de Juazeiro do Norte.

Os benefícios esperados com este estudo são no sentido de trazer melhorias para o campo do ensino e formação profissional da Psicologia frente a questões de Violência por Motivação Religiosa; disponibilização de um produto educacional resultante da dissertação de Mestrado. Toda informação que o(a) Sr.(a) nos fornecer será utilizada somente para esta pesquisa. As respostas dadas nas entrevistas serão confidenciais e seu nome não aparecerá em fitas gravadas e transcritas, inclusive quando os resultados forem apresentados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter a entrevista.

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar: Marcos Teles do Nascimento, pesquisador, telefone (88) 99980-1680, e-mail: marcosteles@leaosampaio.edu.br ou Marcus Cezar de Borba Belmino, professor orientador da pesquisa, telefone (88) 98112-1366, e-mail: marcuscezar@leaosampaio.edu.br.

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Unileão, localizado à R. Leticia Leite - Lagoa Seca, Juazeiro do Norte - CE, 63040-405, telefone (88) 2101-1033, Juazeiro do Norte. Caso esteja de acordo em participar da pesquisa, deve preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que se segue, recebendo uma cópia do mesmo.

Local e data

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, portador (a) do Cadastro de Pessoa Física (CPF) número _____, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores.

Ciente dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente da pesquisa VIOLÊNCIA POR MOTIVAÇÃO RELIGIOSA, FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E CURRÍCULO: RECURSOS NO ENSINO EM SAÚDE assinando o presente documento em duas vias de igual teor e valor.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou Representante legal



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados do Entrevistado (a)

Sexo:

- Feminino
 Masculino
 Outro: _____. (especificar)

Região que atua na área de Psicologia:

- Cariri Cearense
 Sertão Pernambucano
 Sertão Paraibano
 Outro: _____. (especificar)

Identidade Religiosa:

- Não
 Sim _____.(especificar)

Se “sim” para resposta anterior, praticante?

- Não
 Sim _____.(especificar)

Tempo de graduação em anos:

- 2 anos
 3 anos
 4 anos
 5 anos
 Outro: _____. (especificar)

Área(s) em que atua em Psicologia:

- Saúde
 Assistência Social

() Educação

() Gestão

() Clínica

() Outro: _____ . (especificar)

Nome da IES que obteve graduação em Psicologia:

Perguntas:

1. O que considera uma situação de violência por motivação religiosa?
2. O curso de Psicologia apresenta discussões direta ou indiretamente sobre a questão da violência por motivação religiosa? Se sim, em quais momentos ou disciplinas?
3. Que tipo de manejo você acha ser necessário para um profissional de Psicologia ao atender uma pessoa em situação de violência por motivação religiosa?
4. Você já vivenciou situações de atendimento de pessoas que sofreram algum tipo de violência por motivação religiosa? Se sim, descreva a situação e a intervenção.
5. Você se sentiu preparado para a realização de atendimentos de pessoas em situação de motivação religiosa ao concluir a graduação? Comente.
6. Na circunstância de um atendimento de uma pessoa em situação de violência por motivação religiosa, qual ou quais encaminhamentos você acha serem necessários a serem feitos pelo profissional de Psicologia?

Senti falta de perguntas mais direcionadas a formação e ao currículo

APÊNDICE D - CARTILHA



Mestrado Profissional em Ensino em Saúde Unileão



Marcos Teles do Nascimento
Autor

Marcus Cézar de Borba Belmino
Revisão Técnica



nascimentomarcosteles@gmail.com *Marcos Teles do Nascimento*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

N244n Nascimento, Marcos Teles do

A Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa. / Marcos Teles do Nascimento – Juazeiro do Norte, 2021.

19f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Cezar de Borba Belmino
Produto (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) –
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2021.

1. Psicologia - Currículo. 2. Formação profissional. 3. Violência por motivação religiosa. I. Belmino, Marcus Cezar de Borba, Orient. II. Título.

CDD 200.19

Bibliotecária: Francisca Lunara da Cunha Alcantara – CRB-3/1420

SUMÁRIO

1. Apresentação.....	4
2. O compromisso da formação ética e política da Psicologia e à situação da violência por motivação religiosa	5
3. Tipos de Violências por motivações religiosas.....	7
4. Intolerância e Racismo Religioso.....	11
5. Laicidade, Diversidade Religiosa e Psicologia.....	13
6. “Acolher a dor, mas compreender dispositivos de encaminhamento”: das atuações profissionais.....	16
Referências.....	19

1. Apresentação

Essa cartilha é fruto de dois anos de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde da Unileão de Juazeiro do Norte – CE.

Nessa cartilha, há reflexões sobre a formação profissional da Psicologia, desafios na dimensão ética e política de atuação em situações de violência por motivação religiosa, discussões sobre os tipos de violência por motivação religiosa, intolerância e racismo religioso.

Junto à cartilha, essa pesquisa resultou na dissertação intitulada *A formação e o currículo da Psicologia acerca das demandas de violência religiosa* que trouxe como desafio “analisar a atuação e formação de profissional de Psicologia acerca de demandas de Violência por Motivação Religiosa a partir de profissionais graduados no interior do Ceará e Sertão Pernambucano”.

Originalmente, foi elaborada para profissionais de Psicologia, profissionais em formação e Instituições de Ensino Superior (IES), mas que também possa ser uma fonte de conhecimento para todos aqueles que se interessem pelos temas aqui apresentados.

Carinhosamente, dedico e agradeço a todos que colaboraram no processo de construção: professores do Programa, Professores-avaliadores em todas as etapas da construção, participantes da pesquisa, colegas-companheiros de curso e, sobretudo, àqueles que lutam pelo exercício da liberdade religiosa e todas as manifestações das diversidades.

Marcos Teles do Nascimento



2. O compromisso da formação ética política da Psicologia e à situação da violência por motivação religiosa

O compromisso ético e político da Psicologia está definido ao longo do Código de Ética Profissional. Pode ser destacado os Princípios Fundamentais que inclusive trata da importância de atuação frente a situações de violência:

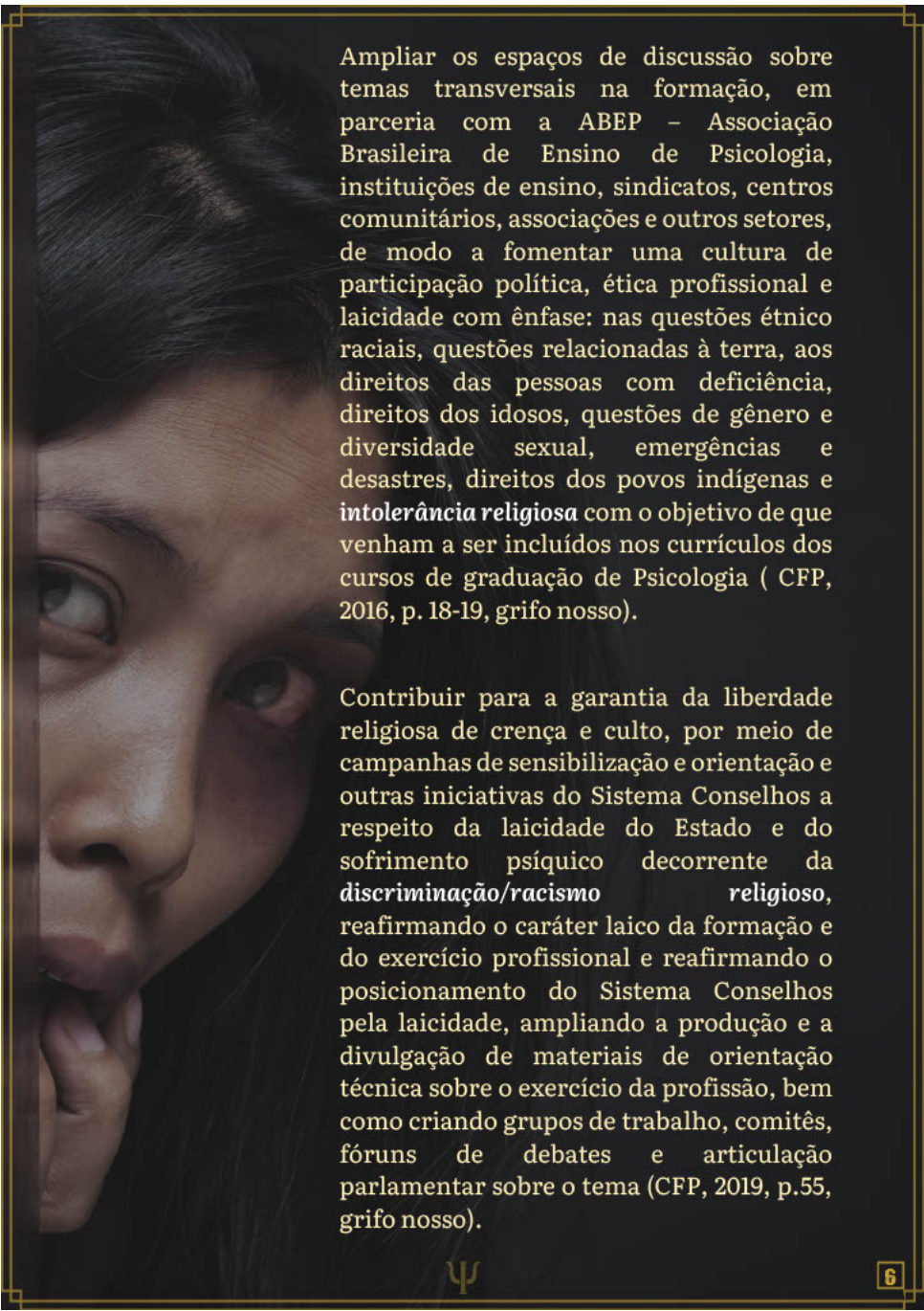
II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de **negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.**

Resolução nº 10/ 2005 do Conselho Federal de Psicologia

Ainda não existe nenhuma resolução que trate das questões específicas relacionadas a violência por motivação religiosa e o espectro que incluía a intolerância religiosa, o racismo religioso e/ou o terrorismo religioso.

No entanto, os coletivos de Psicologia presentes nos encontros treinais do 9º e 10º Congresso Nacional de Psicologia acontecidos em 2016 e 2019, respectivamente, apontaram para a urgência desse tema o fazer profissional:





Ampliar os espaços de discussão sobre temas transversais na formação, em parceria com a ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, instituições de ensino, sindicatos, centros comunitários, associações e outros setores, de modo a fomentar uma cultura de participação política, ética profissional e laicidade com ênfase: nas questões étnico raciais, questões relacionadas à terra, aos direitos das pessoas com deficiência, direitos dos idosos, questões de gênero e diversidade sexual, emergências e desastres, direitos dos povos indígenas e **intolerância religiosa** com o objetivo de que venham a ser incluídos nos currículos dos cursos de graduação de Psicologia (CFP, 2016, p. 18-19, grifo nosso).

Contribuir para a garantia da liberdade religiosa de crença e culto, por meio de campanhas de sensibilização e orientação e outras iniciativas do Sistema Conselhos a respeito da laicidade do Estado e do sofrimento psíquico decorrente da **discriminação/racismo religioso**, reafirmando o caráter laico da formação e do exercício profissional e reafirmando o posicionamento do Sistema Conselhos pela laicidade, ampliando a produção e a divulgação de materiais de orientação técnica sobre o exercício da profissão, bem como criando grupos de trabalho, comitês, fóruns de debates e articulação parlamentar sobre o tema (CFP, 2019, p.55, grifo nosso).



O Congresso Nacional de Psicologia é um importante espaço de diálogo para construção de pautas éticas e políticas de atuação. O aparecimento desses temas durante as últimas edições tem mostrado a importância do fortalecimento, compreensão e da atuação sobre o tema.

Além disso, mostra a necessidade de debates durante os processos formativos dos futuros profissionais da Psicologia, quer dizer, nos cursos de Psicologia nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

3. Tipos de Violências por motivações religiosas **Mas afinal, o que é violência?**

Marilena Chauí (1998, p.3), escritora e filósofa, conseguiu descrever a violência em 5 atos:

- 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;



5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Quando se trata de violência por motivação religiosa, a Secretaria de Direitos Humanos (2016) reuniu diversos conceitos para formular tipologias inclusive conceitos existentes no Código Penal Brasileiro:

TIPO

Violência psicológica por motivação religiosa

FORMA DE MANIFESTAÇÃO

“Caracteriza-se por qualquer conduta que cause danos emocionais e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas crenças e seus comportamentos, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação, tendo como motivação a crença religiosa da vítima” (SDH, 2016, p. 30).





Violência física por motivação religiosa

“Caracteriza-se por qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal, tendo como motivo a crença religiosa da vítima” (SDH, 2016, p. 30).

Violência relativa à prática de atos/ritos religiosos

Violência relativa à prática de atos/ritos religiosos “Caracteriza-se pela proibição de ritos, orações e oferendas; pelo uso indevido e desrespeitoso de imagens religiosas; pelo impedimento de renovação de aluguel de imóveis; pela expulsão, ou ameaça, de casa, em função da crença religiosa. Ou seja, qualquer ato que restrinja ou impeça a prática de atos ou ritos religiosos” (SDH, 2016, p. 30).

Quando se configura calúnia conforme artigo 138 do Código Penal:
“Configurada com a narrativa de um fato criminoso imputado por uma pessoa a outrem, no qual consta o suposto local de perpetração do crime, o local, e o momento de sua execução, que sabe ser falso com a finalidade específica de ofender a honra alheia” (SDH, 2016, p. 30).

Quando se configura difamação conforme artigo 139 do Código Penal.
“Configurada com a narrativa de um fato, verdadeiro ou falso, não tipificado nas leis penais, imputado pelo sujeito ativo ao passivo, no qual consta concretamente ou fictamente o local da prática da conduta, bem como o momento da sua execução, cujo objetivo é violar a honra objetiva do ofendido” (SDH, 2016, p.31).

Violência moral por motivação religiosa

Quando se configura enquanto injúria conforme artigo 140 do Código Penal:
“Configurada quando alguém, por meio de gestos, palavras, desenhos ou atitudes ultrajantes ofendem a dignidade ou o decoro alheio” (SDH, 2016, p. 32).

Ψ



Violência institucional por motivação religiosa

“Violência motivada por divergências de crenças ou convicções (religiões) predominantes em diferentes sociedades, que ao se formalizarem e institucionalizarem nas diferentes organizações privadas ou públicas. Nesta categoria, a palavra instituição deve ser entendida em sentido amplo, como qualquer organização ou estrutura social estabelecida pela lei ou pelos costumes” (SDH, 2016, p.32).

Violência patrimonial por motivação religiosa

“Caracterizada por qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de objetos religiosos, de espaços físicos que abriguem templos religiosos e casas de pessoas, em função de sua crença religiosa, além da invasão dos mesmos” (SDH, 2016, p.32).

Violência sexual por motivação religiosa

“Caracteriza-se por ato que constranja a pessoa a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força ou da relação de poder, tendo como motivação a sua crença religiosa. São exemplos de relações que envolvam poder: professor-aluna/o e padre/pastor/pai de santo-frequentador/a de templo religioso. Atos libidinosos, gestos e termos obscenos entram nessa categoria” (SDH, 2016, p.32).

Ψ

10

Negligência por motivação religiosa

Caracteriza-se pelo abandono, descuido, desamparo, falta de responsabilidade e descompromisso com o cuidado e o afeto, tendo como motivação a crença religiosa da vítima. Situações em que a pessoa age com indiferença em relação a outro que necessita de seus cuidados ou atenção são incluídos nessa categoria” (SDH, 2016, p.32).

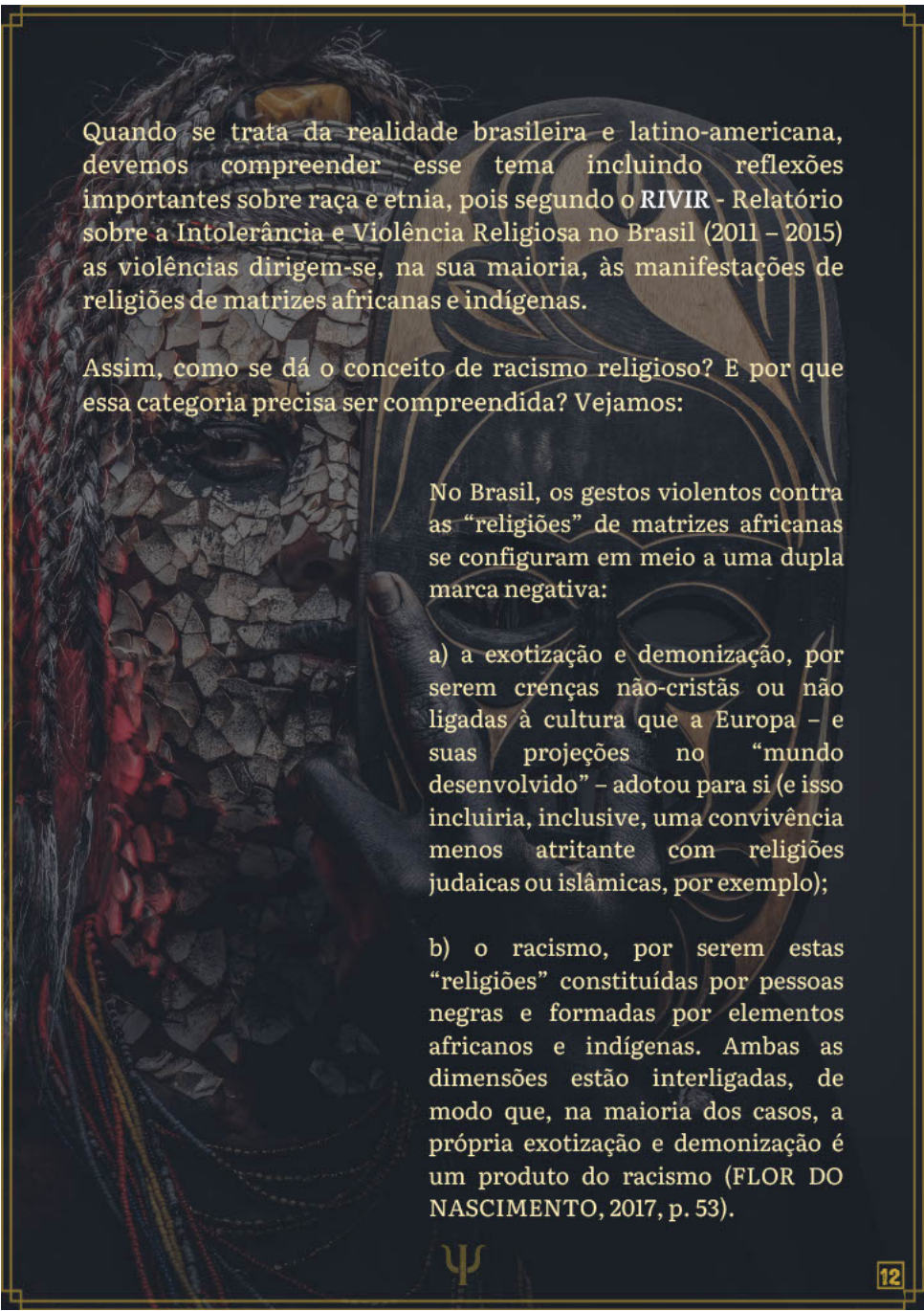
Fonte: Secretaria de Direitos Humanos (2016).

Veja que há múltiplas formas que constituem atos de violência por motivação religiosa, logo é muito importante compreender cada tipologia, sabendo que a violência possui inúmeras consequências, dentre eles, o sofrimento e a dor do outro.

4. Intolerância Religiosa e Racismo Religioso

O conceito de intolerância religiosa passou por debates seculares, Sidnei Nogueira em *Intolerância Religiosa* conseguiu traduzir elementos para esse entendimento:

um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas. Práticas estas que, somadas à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humanas (NOGUEIRA, 2020, p. 21).



Quando se trata da realidade brasileira e latino-americana, devemos compreender esse tema incluindo reflexões importantes sobre raça e etnia, pois segundo o RIVIR - Relatório sobre a Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011 - 2015) as violências dirigem-se, na sua maioria, às manifestações de religiões de matrizes africanas e indígenas.

Assim, como se dá o conceito de racismo religioso? E por que essa categoria precisa ser compreendida? Vejamos:

No Brasil, os gestos violentos contra as “religiões” de matrizes africanas se configuram em meio a uma dupla marca negativa:

a) a exotização e demonização, por serem crenças não-cristãs ou não ligadas à cultura que a Europa – e suas projeções no “mundo desenvolvido” – adotou para si (e isso incluiria, inclusive, uma convivência menos atritante com religiões judaicas ou islâmicas, por exemplo);

b) o racismo, por serem estas “religiões” constituídas por pessoas negras e formadas por elementos africanos e indígenas. Ambas as dimensões estão interligadas, de modo que, na maioria dos casos, a própria exotização e demonização é um produto do racismo (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 53).

Importante destacar que o Conselho Federal de Psicologia emitiu a Resolução 018/2002 em que discute a atuação para os psicólogos(as)(es) em relação ao preconceito e à discriminação racial.

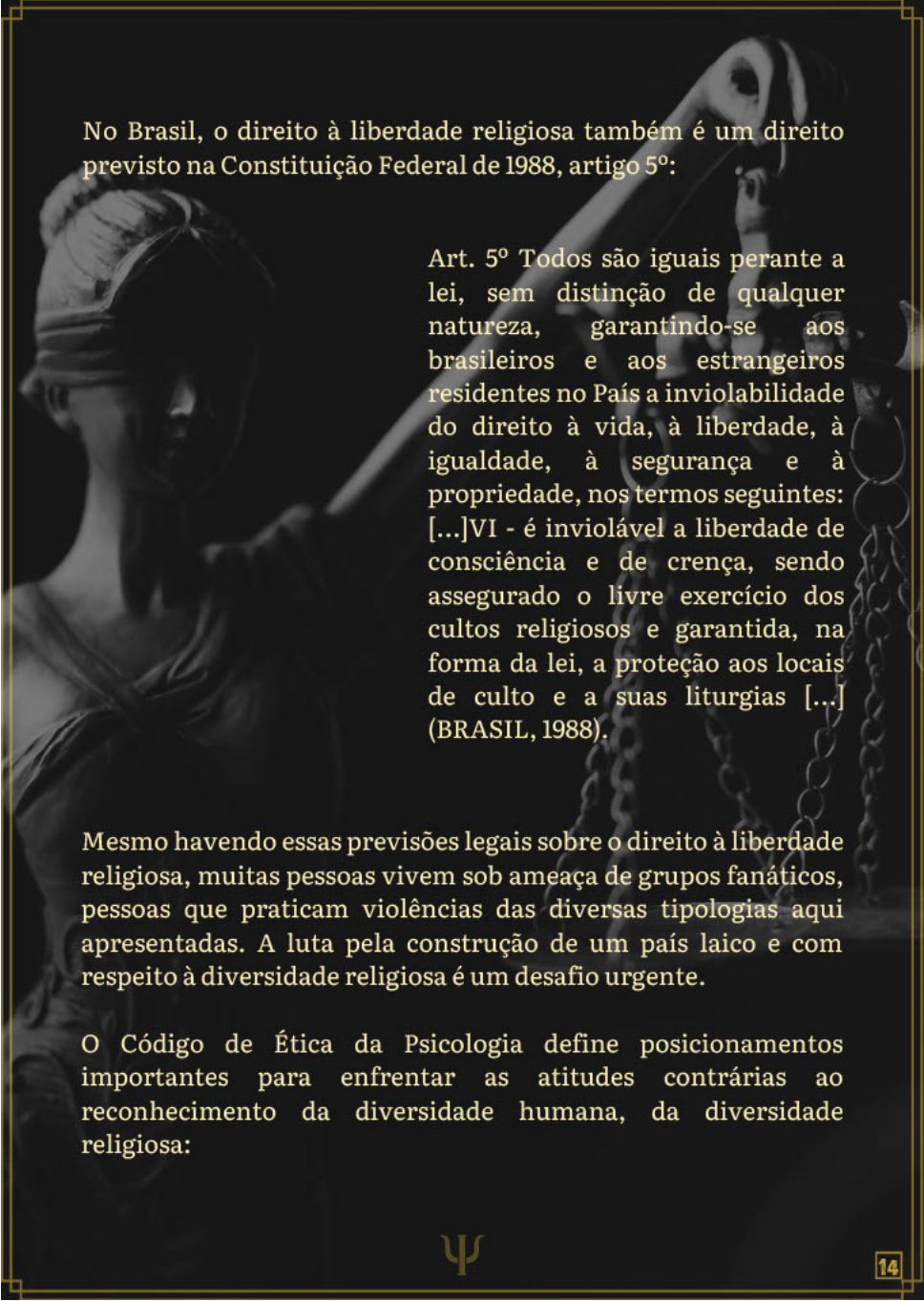
Um documento importante na luta contra o racismo e suas diversas dimensões, inclusive sobre a necessidade de práticas antirracistas.

5. Diversidade Religiosa, Laicidade e Psicologia

A liberdade religiosa, manifestada no campo das diversidades, é considerada um direito universal como afirma o artigo 18º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.





No Brasil, o direito à liberdade religiosa também é um direito previsto na Constituição Federal de 1988, artigo 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias [...] (BRASIL, 1988).

Mesmo havendo essas previsões legais sobre o direito à liberdade religiosa, muitas pessoas vivem sob ameaça de grupos fanáticos, pessoas que praticam violências das diversas tipologias aqui apresentadas. A luta pela construção de um país laico e com respeito à diversidade religiosa é um desafio urgente.

O Código de Ética da Psicologia define posicionamentos importantes para enfrentar as atitudes contrárias ao reconhecimento da diversidade humana, da diversidade religiosa:



Nos princípios fundamentais:

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

E nas vedações, ou seja, nas atitudes incompatíveis com os valores éticos da Psicologia, temos:

Art. 2º – Ao psicólogo é vedado:

a) Praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão;

Não se pode confundir a dimensão da Laicidade com o silenciamento das discussões sobre liberdade religiosa e as ações de violência sofrida por religiões não hegemônicas.

Significa acolher a dor, reconhecer a diferença como diversidade, mas também perceber direitos violados e dispositivos de encaminhamento que possam ser feitos nos diversos contextos da atuação profissional da Psicologia.



6. “Acolher a dor, mas compreender dispositivos de encaminhamento”: das atuações profissionais

Existe uma diversidade de contextos de atuação profissional da Psicologia, dentre tantos, podemos aqui mencionar:

Psicologia Clínica;

Psicologia Organizacional e do Trabalho;

Psicologia de Trânsito;

Psicologia Jurídica;

Psicologia do Esporte;

Psicologia Hospitalar;

Psicologia Social;

Psicologia Escolar;

Neuropsicologia

[...]

O que elas carregam em comum?

O compromisso ético com aqueles que buscam relações de cuidado. Nisso, pessoas em qualquer dos contextos mencionados podem estar em sofrimento e esse sofrimento pode ser uma consequência das violências tratadas nesse material.

O acolhimento desenvolvido pelo profissional Psi por meio de escuta sensível, empática, capaz de observar cada indivíduo na sua construção individual e coletiva pode ser um ato importante de cuidado, assim como um momento de perceber encaminhamentos.



Alguns espaços que atuam sobre demandas de violência por motivação religiosa

Movimentos Sociais, Coletivos, ONGs, Associações e Comissões de direitos humanos, que atuem em defesa da liberdade religiosa, racismo e temas relacionados;

Ministério Público;

Delegacias de Polícia;

Delegacias especializadas em crime de racismo e intolerância religiosa;

Equipamentos da Proteção Social Especial;

Sistemas de Ouvidoria;

Ainda que existam lugares que atuam sobre o tema, é importante saber:



A escuta especializada da Psicologia requer a compreensão ética e a Defesa dos Direitos Humanos e da diversidade, processos formativos que incluam debates acerca das tipologias da violência por motivação religiosa, racismo, intolerância e terrorismo religioso.

Os espaços de denúncia e/ou acolhimento que podem variar a depender do local em que se está atuando;

Logo, conhecer a realidade local favorece a articulação de um trabalho em rede visando o acolhimento e os dispositivos de encaminhamento necessários;

Há diversos desafios enfrentados sobre a efetivação dos direitos de pessoas que são vítimas de violência por motivação religiosa em nosso país. É preciso criar espaços de diálogo para construir alternativas para esses desafios;

A formação profissional da Psicologia precisa ouvir e aprender com as realidades, exercer o lugar de escuta, enaltecer o pensamento dos teóricos que atuam e militam sobre essas temáticas;

Pensar em aproximar o ensino, a pesquisa e extensão com os temas aqui trabalhados são possíveis alternativas.



REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.*

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. RIVIR - *Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares*; organização, Alexandre Brasil Fonseca, Clara Jane Adad. – Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *Relatoria Estado Laico e Combate à Violência Religiosa*. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/midiateca/nossas-publicacoes/nota-tecnica-livre-exercicio-dos-cultos-e-liturgias-das-religoes-de-matriz-africana>. Acesso em 04 de julho de 2020.

CHAUI, Marilena. Ensaio: Ética e Violência. In: *Fundação Perseu Abramo: Teoria & Debate*. out-dez/1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. 9º Congresso Nacional de Psicologia. *Caderno de Deliberações*. Disponível em: http://9cnp.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/20/2016/02/CFP_9CNP_Caderno_Deliberacoes.pdf. Acesso em 10 de julho de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução nº 010, de 21 de julho de 2005*. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/codigo_etica.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2020.

FLOR DO NASCIMENTO, W. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. In: *Revista eixo*, vol. 6, n. 2, (especial), 2017.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa*. Pólen Livros: São Paulo, 2020.



ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DR.
LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: VIOLÊNCIA POR MOTIVAÇÃO RELIGIOSA, FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E CURRÍCULO: RECURSOS NO ENSINO EM SAÚDE

Pesquisador: MARCOS TELES DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 23476919.9.0000.5048

Instituição Proponente: INSTITUTO LEAO SAMPAIO DE ENSINO UNIVERSITARIO LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.249.805

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa que cujo objetivo é analisar a atuação da Psicologia acerca de situações de Violência por Motivação Religiosa a partir de profissionais graduados no Cariri Cearense, Sertão Paraibano e Sertão Pernambucano. Para isso, far-se-á: identificar como os profissionais de Psicologia compreendem o fenômeno da violência por motivação religiosa; estabelecer reflexões sobre habilidades e competências do profissional de Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa; formular produto educacional, no caso um manual, que possa integrar a temática junto das habilidades de competências esperadas no perfil do profissional de Psicologia. Quanto a metodologia, tem objetivos descritivos e exploratórios, a partir de pesquisa de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas com profissionais de Psicologia. Os dados serão tratados a partir de análise de conteúdo, resultando em categorias para discussões. Pretende-se, a partir das análises, formular o Manual de Práticas de Enfrentamento a Vítimas de Violência Religiosa enquanto produto educacional. O projeto será submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa para apreciação de critérios éticos e de viabilidade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a atuação dos profissionais de Psicologia acerca de demandas de Violência por Motivação Religiosa a partir de profissionais graduados no Cariri Cearense, Sertão Pernambucano e Sertão

Endereço: Av. Maria Leticia Leite Pereira, s/n

Bairro: Planalto

CEP: 63.010-970

UF: CE

Município: JUAZEIRO DO NORTE

Telefone: (88)2101-1033

Fax: (88)2101-1033

E-mail: cep.leaosampaio@leaosampaio.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DR.
LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO



Continuação do Parecer: 4.249.805

Paraibano.

Objetivo Secundário:

Identificar como profissionais de Psicologia compreendem o fenômeno da violência por motivação religiosa;
Estabelecer reflexões sobre habilidades e competências do profissional de Psicologia frente a demandas de violência por motivação religiosa;
Formular produto educacional, no caso um manual, que possa integrar a temática junto das habilidades de competências esperadas no perfil do profissional de Psicologia

Objetivos claros e condizentes com a proposta

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Dentre os riscos, riscos mínimos, incluem-se: constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista; desconforto, medo, situação de conflito ao falar da temática ou quebra de sigilo não intencional. No acontecimento desses casos, os entrevistados podem solicitar que a entrevista seja encerrada a qualquer momento e que os dados não sejam vinculados a pesquisa. Ainda poderá ser encaminhado (a) para serviço de plantão

psicológico para escuta, acolhimento e dos possíveis riscos eventuais. Mediante cenário de pandemia do novo coronavírus, entrevistas poderão ser realizadas através do Google Meet como forma de preservar a exposição dos participantes da pesquisa a contato físico e a possibilidade de contágio, as falas serão gravadas e depois transcritas, respeitando as condições também previstas no Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Voz. Nos casos de entrevista virtual em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto, ou seja, detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, o encaminhamento será para serviço de plantão psicológico on-line, realizado por um profissional devidamente autorizado conforme legislação prevista pelo Conselho Federal de Psicologia.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, podem ser descritos a partir da população entrevistada e da a sociedade. Para a população entrevistada a qual este estudo se dedica, os profissionais de Psicologia, espera-se promover uma conscientização à categoria sobre o tema de estudos de violência por motivação

Endereço: Av. Maria Letícia Leite Pereira, s/n
Bairro: Planalto **CEP:** 63.010-970
UF: CE **Município:** JUAZEIRO DO NORTE
Telefone: (88)2101-1033 **Fax:** (88)2101-1033 **E-mail:** cep.leaosampaio@leaosampaio.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DR.
LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO



Continuação do Parecer: 4.249.805

religiosa nos currículos de Psicologia. Para a população em geral, espera-se que as discussões e achados da pesquisa possibilitem reflexões sobre a práxis e aperfeiçoamento das atividades profissionais nos diversos serviços que em a Psicologia está inserida, chegando à comunidade atendida de forma integral e humanizada. Além disso, haverá a disponibilização de um produto educacional resultante da dissertação de Mestrado que trata do tema: violência por motivação religiosa e atuação da Psicologia.

Os riscos e benefícios estão claramente apresentados e contemplam as solicitações de alteração do parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam os documentos necessários e estão alinhados no que diz respeito as informações necessárias

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer anterior foram atendidas

Pendência 01 - Os benefícios devem explicitar claramente os benefícios desta pesquisa para os participantes. Tal como se faz necessário ajustar a mesma informação na brochura do projeto, na plataforma e no TCLE. (atendida)

Pendência 02 - Quando do reenvio atualizar o cronograma, visto que a coleta só deve ser realizada após a aprovação no Comitê. (atendida)

Pendência 03 - Deve-se ajustar as informações no documento anexado do cronograma, tal qual na Plataforma (atendida)

Diante disso, não constam pendências. PROJETO APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Maria Letícia Leite Pereira, s/n
 Bairro: Planalto CEP: 63.010-970
 UF: CE Município: JUAZEIRO DO NORTE
 Telefone: (88)2101-1033 Fax: (88)2101-1033 E-mail: cep.leaosampaio@leaosampaio.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DR.
LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO**



Continuação do Parecer: 4.249.805

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1576096_E1.pdf	08/08/2020 02:09:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_POSESCLARECIDO.docx	08/08/2020 02:05:55	MARCOS TELES DO NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO.docx	08/08/2020 02:05:42	MARCOS TELES DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_CEP_MARCOS_TELES_DO_NASCIMENTO_EMEN DA.docx	08/08/2020 02:05:31	MARCOS TELES DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IMAGEM_E_VOZ.doc	13/06/2020 20:08:33	MARCOS TELES DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_.pdf	09/10/2019 08:58:44	MARCOS TELES DO NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUAZEIRO DO NORTE, 31 de Agosto de 2020

Assinado por:

JOSE LEANDRO DE ALMEIDA NETO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Maria Leticia Leite Pereira, s/n
Bairro: Planalto **CEP:** 63.010-970
UF: CE **Município:** JUAZEIRO DO NORTE
Telefone: (88)2101-1033 **Fax:** (88)2101-1033 **E-mail:** cep.leaosampaio@leaosampaio.edu.br