

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

FLÁVIA REGINA SOUSA MARTINS

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) NO
BRASIL: PRESENÇA E SILENCIAMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

São Leopoldo

2025

FLÁVIA REGINA SOUSA MARTINS

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) NO
BRASIL: PRESENÇA E SILENCIAMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2025

M386c Martins, Flávia Regina Sousa.
A construção de saberes na formação de psicólogas(os) no Brasil : presença e silenciamento das relações étnico-raciais / por Flávia Regina Sousa Martins. – 2025.
208 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2025.
“Orientadora: Dra. Maura Corcini Lopes”.

1. Psicologia. 2. Relações raciais. 3. Decolonialidade.
4. Afrocentricidade. 5. Formação de psicólogas(os).
6. Ensino superior. I. Título.

CDU: 37:159.9-051

Flávia Regina Sousa Martins

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) NO
BRASIL: PRESENÇA E SILENCIAMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

Linha de Pesquisa: Educação, desigualdade e inclusão

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (Orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Juliane Marschal Morgenstern
UNIFRA

Profa. Dra. **Maisa Elena Ribeiro**
Universidade de Campinas – UNICAMP

Profa. Dra. **Maria Aparecida Marques da Rocha**
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof. Dr. **Maurício dos Santos Ferreira** -
Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS

RESUMO

As discussões sobre a temática étnico-racial têm tensionado os modos de produção de conhecimento no Brasil e revelado lacunas na formação em Psicologia, cujos currículos permanecem majoritariamente orientados por epistemologias eurocentradas. Este estudo teve como objetivo compreender como a temática étnico-racial se manifesta nos documentos institucionais e curriculares da formação em Psicologia em universidades públicas federais brasileiras. Foram analisados Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cinco universidades públicas federais, uma em cada região do país, por meio de análise documental inspirada na concepção foucaultiana de documento como prática discursiva, articulada às perspectivas decolonial e afrocentrada. Os referenciais teóricos mobilizados incluem autoras(es) como Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon e Molefi Kete Asante. Os resultados indicaram que, nos PDIs, a diversidade é abordada de forma genérica, vinculada a políticas de acesso e permanência, sem orientar efetivamente as propostas formativas para o enfrentamento do racismo estrutural. Nos PPCs, observou-se presença pontual de disciplinas, referências e linhas de pesquisa relacionadas ao tema, sem que este se configure como eixo estruturante da formação. Conclui-se que a discussão sobre a temática étnico-racial, marcada por presenças, ausências e silenciamentos, evidencia a hegemonia de uma racionalidade branca e eurocentrada e demanda reposicionamento epistemológico sustentado pela decolonialidade e pela afrocentricidade, capazes de promover uma formação psicológica crítica e comprometida com a transformação antirracista.

Palavras-chave: Psicologia; Relações Raciais; Decolonialidade; Afrocentricidade; Formação de Psicólogas(os).

ABSTRACT

Discussions on ethnic-racial issues have challenged knowledge production in Brazil and revealed gaps in Psychology education, whose curricula remain predominantly guided by Eurocentric epistemologies. This study aimed to understand how ethnic-racial themes are addressed in institutional and curricular documents of Psychology programs at Brazilian federal public universities. Institutional Development Plans (PDIs) and Pedagogical Course Projects (PPCs) from five federal universities, one in each region of the country, were analyzed through documentary analysis inspired by the Foucauldian conception of documents as discursive practices, articulated with decolonial and Afrocentric perspectives. Theoretical references included authors such as Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon, and Molefi Kete Asante. Results indicate that PDIs address diversity in a generic manner, often linked to access and retention policies, without effectively guiding formative proposals to confront structural racism. PPCs show occasional inclusion of disciplines, references, and research lines related to the theme, without establishing it as a structuring axis of training. It is concluded that the discussion of ethnic-racial issues, marked by presences, absences, and silences, evidences the hegemony of a white and Eurocentric rationality and demands an epistemological repositioning grounded in decoloniality and Afrocentricity, capable of promoting critical psychological education committed to antiracist transformation.

Keywords: Psychology; Racial Relations; Decoloniality; Afrocentricity; Psychology Education.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho começou muito antes de mim. Ele nasceu quando minhas ancestrais aprenderam a sobreviver, a sonhar e a insistir na vida mesmo quando o mundo lhes recusava o básico. Agradeço inicialmente a Deus pelo dom da vida e por ter colocado nela as mulheres sábias e admiráveis que me antecederam — minha avó Isabel Pereira Rocha e minha mãe, Maria Helena Sousa. Mulheres que sustentaram em seus corpos a dignidade forjada na luta diária por vida e por educação que hoje me permite escrever uma tese. São elas que me ensinam, todos os dias, em presença física ou espiritual, que conhecimento é uma herança de valor incalculável e que resistência é antes de tudo saber. Um saber que não se constrói em bancos de escolas ou de universidades, mas na vida e na escrevivência de cada pessoa. E essas duas mulheres a quem serei eternamente grata são plenas das mais belas e surpreendentes vivências às quais sempre recorro quando por algum motivo a fragilidade me assombra.

À minha filha, Bárbara Letícia, dedico o gesto da força de seguir adiante: que ela encontre, nas palavras justiça e liberdade, não apenas um horizonte, mas um modo de existir. Que ela escute, como eu escuto, o eco das “vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, que atravessam o tempo para nos lembrar que nenhuma de nós caminha sozinha. Porque nossos passos vêm de longe e que através deles poderemos chegar ainda mais longe.

Ao meu pai, Raimundo Nonato (in memoriam), que permanece como presença mesmo estando ausente fisicamente. Uma presença que o tempo não apaga. Sua simplicidade forte, sua firmeza silenciosa e seu jeito de cuidar de cada uma de nós, ao seu modo, seguem me guiando. Este trabalho tem também o toque das suas mãos meu pai, que infelizmente já não é mais possível segurar. Mesmo assim ao carregar sua falta, levo também a sua força.

Ao meu esposo, Airton Ferreira Martins, agradeço pela presença tranquila, pela paciência amorosa e pela escuta que muitas vezes acolheu minhas inquietações, as inseguranças e o cansaço quando eu já não conseguia mais seguir. Sua parceria permitiu que eu pausasse quando foi necessário, mas que eu permanecesse quando tudo parecia difícil demais.

À minha família, irmãs, sobrinhas(os), cunhados, enteados, noras, amigos deixo também um agradecimento que nasce do afeto e da presença, mesmo quando a distância

impõe silêncios nada eloquentes. Cada um, à sua maneira, cuidou de mim, torceu por mim e celebrou comigo cada pequena vitória.

À minha orientadora, que me acompanhou com rigor e delicadeza, agradeço por ter acreditado quando eu mesma duvidei. Sua escuta e sua firmeza me ajudaram a sustentar o percurso, especialmente nos dias em que a escrita era quase impossível e parecia maior do que qualquer outra coisa que pudesse fazer. Gratidão professora Maura Corcini por acreditar quando os obstáculos me fizeram duvidar de mim mesma e da minha capacidade de chegar até o momento final.

Às colegas de percurso e às amigas que me sustentaram — especialmente Fabrícia e Tatyana — agradeço pelas conversas que me fizeram perceber que não estava sozinha e que me recolocaram no eixo. Pelas mensagens que iluminaram os dias mais difíceis e pelo carinho que atravessou distâncias. Vocês estiveram comigo quando eu precisei parar e me acompanharam segurando pela mão quando retornei. Amizade como a nossa forjada em um contexto como esse, de certo é para a vida toda.

Ao Centro Universitário UNIFAESF, na pessoa da Dra. Elza Waqum Bucar de Almeida Nunes, agradeço por cada gesto institucional - liberações para as aulas e para a etapa final da escrita, pelo apoio financeiro que tornou este percurso possível e principalmente pelo incentivo à qualificação. À Prefeitura de Floriano e à Secretaria de Assistência Social, em nome de Rafaela Vieira, pelo apoio, compreensão e pela liberação necessária nos momentos decisivos do doutorado.

Agradeço também às pessoas negras que, todos os dias, enfrentam o peso do racismo estrutural. São suas histórias, suas feridas e suas lutas que me colocam diante da responsabilidade ética de estudar este tema. Este trabalho é para vocês, pessoas pelas quais resisto, denuncio e escrevo. Às minhas alunas e alunos da graduação em Psicologia, em especial Fernanda Siqueira pela presença na sessão de defesa e Rafael Alencar por todos os silêncios quebrados nos documentos que precisei editar ao longo dos anos. Agradeço por renovarem em mim a certeza de que uma Psicologia comprometida com a vida precisa, necessariamente, ser comprometida com a justiça racial e social. Vocês me ensinam e me desafiam a cada encontro, me mostrando todo tempo por que este caminho que escolhi seguir é importante.

A todas as mãos, vozes, presenças e ausências que atravessaram minha história até aqui, deixo minha gratidão. Esta tese é um trabalho coletivo — costurado com memórias, afetos, e com a coragem de quem acredita que o conhecimento pode, sim, mover o mundo. E, por fim, agradeço ao princípio de Sankofa, que me recorda que é preciso voltar ao que fomos para compreender quem somos e para construir, com lucidez e coragem, aquilo que ainda podemos ser. Se hoje alcanço este lugar, é porque busquei no passado as sementes que me sustentam no presente. Que esta tese honre o gesto de olhar para trás sem perder de vista o futuro, abrindo caminhos para que outras mulheres negras também possam voar.

Vozes-Mulheres
Conceição Evaristo¹

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixo revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
Poemas de recordação e outros movimentos
(Evaristo, 2017, p. 24-25).

¹ **Maria da Conceição Evaristo de Brito** é doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Literatura Brasileira pela PUC-RJ. Escritora, ensaísta e professora, é autora do conceito de escrevivência, que articula vivência, memória e ancestralidade na produção literária negra.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da busca de trabalhos por descritores temáticos.....	59
Quadro 2 – Trabalhos selecionados sobre formação de psicólogas(os) e temática racial, a partir de diferentes descritores.....	61
Quadro 3 - Distribuição dos cursos de Psicologia em universidades federais por região do Brasil	85
Quadro 4- Recorrências dos Descritores - PDIs (recorte ilustrativo).....	137
Quadro 5- Conjunto de Enunciações PDI (recorte ilustrativo).....	139
Quadro 6- Recorte dos Conjuntos analíticos e recorrências enunciativas da categoria consolidada: Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais.....	140
Quadro 7- Conjuntos analíticos 1 e recorrências enunciativas da Categoria Consolidada: Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs	157
Quadro 8- Conjuntos analíticos 3 e recorrências enunciativas categoria consolidada: Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIS.....	166
Quadro 9- Conjuntos analíticos 1 e recorrências enunciativas da categoria consolidada: Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais Projetos Pedagógicos de Curso – PPCS	172
Quadro 10 – Conjunto analítico 2 e recorrências enunciativas da categoria consolidada: Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais Projetos Pedagógicos de Curso –PPCS.....	174

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
ANPSINEP	Articulação de Psicólogas e Psicólogos Negros Pesquisadores
BDTD	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CNP	Congresso Nacional de Psicologia
COPENE	Congresso Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as)
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBCIT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações
IES	Instituição de Ensino Superior
M/C	Grupo Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
NAPI	Núcleo de Acessibilidade Plena e Inclusão
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UBS	Unidade Básica de Saúde
UCS	Universidade de São Paulo
UNIFAESF	Centro Universitário da Faculdade de Ensino Superior de Feira de Santana
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

INTRODUÇÃO

A voz de minha bisavó ecoou criança
nos porões dos navios.
Ecoou lamentos de uma infância perdida.
A voz de minha avó ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias.
A minha voz ainda ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.

Conceição Evaristo, *Vozes-Mulheres*

As palavras de **Evaristo** atravessaram toda a minha escrita da mesma forma que atualmente vem ressoando na história de vida de milhares de mulheres negras de diversas gerações. Entrelaçada por memórias de um passado não muito distante que nos une a todas e pelo que cada verso representa: silenciamentos prolongados nas gargantas de nossas ancestrais; resistências seculares, cotidianas, atuais; a persistência da luta contra uma violência histórica que tenta se reinventar a cada dia e o legado para uma geração através da qual nossa voz irá fazer eco de liberdade. O poema se apresenta como este espaço: de vida, de resistência, de luta e de liberdade. A menina arrancada do convívio de sua gente, a avó silenciada, a mãe empurrada para a margem. São histórias que secularmente se repetiram e que hoje transformadas pelo tempo e pela própria história nos fazem olhar para a vida com outra perspectiva. Hoje, cada estrofe nos convoca a perceber que os processos de violência epistêmica não são apenas registros do passado, mas moldam o que se entende como saber legítimo e relevante. Ao abrir esta tese com **Evaristo**, assumo que o conhecimento não nasce do abstrato, mas de corpos e histórias atravessadas por relações de poder que estruturam o mundo e os modos de narrar este mundo.

Esse poema também evidencia que a transmissão que ocorre entre as gerações não se dá apenas pela dor e pela exclusão, mas pela força das vozes que resistem, criando frestas por onde novos sentidos podem emergir. As vozes um dia silenciadas continuam ecoando apesar e contra a estrutura que tentou apagá-las. Na universidade, na sala de aula, nos currículos e nos documentos institucionais, esse eco persiste como um chamado para interrogar quais saberes são permitidos a entrar, quais são empurrados para o lado de fora, diluídos interditados. O poema, portanto, não é apenas uma abertura literária; ele é o convite para que esta pesquisa reconheça que trabalhar com a temática étnico-racial é também escutar aquilo que as instituições insistem em não dizer.

Relatar esses silenciamentos se torna ainda mais urgente quando observamos como os movimentos sociais negros e identitários foram fundamentais para tensionar o Estado, conquistar políticas afirmativas, instituir sistemas de cotas e introduzir marcos legais que hoje são pilares da luta por equidade no Brasil. Esses movimentos ampliaram o vocabulário político do país, deslocaram fronteiras e provocaram a universidade a olhar para sua própria história de exclusão. No entanto, ao mesmo tempo em que essas conquistas se consolidaram, também se fortaleceu um processo de apropriação neoliberal das políticas identitárias. A lógica do mercado transformou demandas históricas por justiça em slogans de diversidade esvaziados, mecanizando pautas coletivas e enfraquecendo sua profundidade política e ideológica. Falar em “diversidade”, nesse contexto, exige atenção, pois trata-se de um conceito-chave para efetivar direitos, mas que pode ser apropriado de forma indevida e transformado em adereço institucional desconectado das mudanças estruturais que o caracteriza

Foi nesse contexto, entre os avanços conquistados pelos movimentos sociais e as tentativas de neutralização de suas pautas, que emergiram debates sobre a decolonialidade. Os estudos decoloniais contribuíram para mostrar como o conhecimento moderno se estrutura a partir de hierarquizações, apropriações, invisibilizações produzidas no período colonial e como esses padrões de poder continuam organizando as formas contemporâneas de produzir ciência. Compreender essa lógica é fundamental para desnaturalizar a ideia de um saber universal, neutro e homogêneo, que ignora epistemologias não europeias. No entanto, reconhecer os limites de certas abordagens decoloniais latino-americanas, especialmente quando desconsideram a centralidade da matriz africana na construção das Américas, também é parte essencial deste trabalho.

Nesse ponto a afrocentricidade ganha força como caminho de reposicionamento epistêmico. Mais do que uma perspectiva teórica, a afrocentricidade reinscreveu a centralidade dos povos africanos e afrodiaspóricos na produção de conhecimento, contestando o epistemicídio que marcou a modernidade. Ela oferece uma chave para reorganizar o currículo, deslocando a racionalidade branca e eurocentrada do centro e possibilitando novas formas de compreender subjetividades, territorialidades, comunidades e modos de existir. Para a Psicologia, isso significa reconhecer que uma formação crítica e socialmente implicada não pode continuar a se estruturar sobre silenciamentos históricos.

Ao longo de minha trajetória como psicóloga, docente e coordenadora de curso de Psicologia, percebi que esses apagamentos não se limitam a conteúdos ausentes, mas se manifestam nas referências bibliográficas, nas escolhas curriculares, nas concepções de

ciência e ainda nas formas pelas quais os estudantes são convidados a compreender o sujeito, o sofrimento e o cuidado. A formulação desta pesquisa foi também atravessada pela experiência de observar em um congresso nacional de Psicologia, uma postura no mínimo questionável, pra não dizer preconceituosa, de membros da categoria, direcionada a outros profissionais pertencentes ao movimento de pesquisadoras(es) negras(os) quando coletivamente realizavam manifestação denunciando o extermínio da população negra em nosso país. Deu-se ainda pela vivência de atuar em políticas públicas, especialmente na saúde mental, onde fica evidente que a população negra constitui a maior parte dos usuários e que, ainda assim, seus modos de existência, saberes e experiências não encontram correspondente nos referenciais ensinados às(os) futuras(os) psicólogas(os)

A partir dessas inquietações, delineei como corpus os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Psicologia de cinco universidades federais. A Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Goiás (UFG), a Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entendendo esses documentos como dispositivos que expressam escolhas epistemológicas e políticas.

Olhar para os documentos destas instituições não como forma de analisar o documento em si mas, para compreender a partir da perspectiva foucaultiana, analisar o que eles fazem circular. Como afirmam Lemos, Nogueira, Reis Júnior e Arruda (2020, p. 4) ao comentar sobre o entendimento da análise do documento como monumento: “[...] o documento é resultado de uma montagem de práticas históricas, na época da sociedade que o produziu, de acordo com interesses em jogo e disputas que o alimentam, fazendo-se necessário interrogá-lo.” Essa perspectiva levou a refletir sobre o quanto é possível perceber as verdades que circulam em um dado tempo e espaço quando assumimos a memória social dos documentos.

Entendi que os saberes que circulam nos documentos curriculares, por exemplo, estão em sintonia com as verdades de seu tempo. Isso implica contextualizar as leituras não apenas no curso específico ao qual pertencem, mas também no contexto histórico em que esse curso está inserido. Nesse sentido, Lemos, Nogueira, Reis Júnior e Arruda afirmam: “O documento se define no próprio tecido documental com o qual trabalha (unidades, conjuntos séries, relações), levando-se em conta as relações de poder que selecionam e excluem, de acordo com interesses específicos, o que deve ou não se constituir em documento.” Para os autores, uma análise documental implica perceber as relações de saber e poder que se estabelecem na relação do documento com seu exterior ou com aquilo que ele faz pensar. Assim, um

documento deve ser analisado como “um conjunto de práticas discursivas, coextensivas às práticas de poder e de subjetivação. [...]” (Lemos, Nogueira, Reis Júnior, Arruda, 2020, p. 5).

Assim, interessei-me em saber como estavam organizados os documentos de instituições de ensino superior no Brasil, quais os discursos que circulavam e quais epistemologias eram construídas nos processos de formação dos profissionais de Psicologia no que se refere à temática étnico-racial. Nesse sentido o problema que me conduziu foi: como a temática étnico-racial aparece no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico (PPC) do curso de Psicologia, de universidades públicas federais brasileiras, nas diferentes regiões do país.

Dito isto, defini como objetivo geral desta Tese: conhecer como a temática étnico-racial aparece nos documentos institucionais e curriculares da formação em psicologia, em universidades públicas federais brasileiras, a partir da análise dos PDIs e PPCs. Como objetivos específicos: identificar e problematizar os discursos sobre a temática étnico-racial presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de universidades públicas federais localizadas em distintas regiões do país; analisar os projetos pedagógicos de curso (PPCs) de Psicologia para compreender de que modo a temática étnico-racial se manifesta nos documentos curriculares da formação profissional; analisar a relação entre os PDIs e os PPCs, de modo a compreender se e como os compromissos institucionais em torno da inclusão da temática étnico-racial são refletidos nas propostas formativas da Psicologia.

A partir dos objetivos supracitados, a presente tese assumiu como ponto de partida a compreensão de que os documentos institucionais e curriculares constituem espaços privilegiados de produção, circulação e legitimação de saberes no interior da universidade. Ao analisar tais documentos, tornou-se possível identificar não apenas as presenças explícitas da temática étnico-racial, mas também suas ausências e silenciamentos, bem como os modos pelos quais esses elementos se articulam às concepções de formação profissional em Psicologia. Nesse sentido, a investigação voltou-se para os Planos de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos de Curso como fontes centrais para compreender como os compromissos institucionais, os discursos normativos e as propostas formativas dialogam — ou não — com a incorporação da temática étnico-racial na formação psicológica.

Para responder ao meu problema de pesquisa e ao meu objetivo, selecionei cinco PDIs e cinco PPCs das universidades selecionadas a fim de identificar de que maneira a temática étnico-racial é mencionada nos documentos tanto na perspectiva normativa quanto curricular e formativa.

Nesse sentido, organizei a tese em cinco capítulos. No primeiro, *Eu não ando só, os meus passos vêm de longe*, compartilhei parte da minha ancestralidade que entrelaça minha história pessoal, acadêmica e profissional bem como, apresentei os meus encontros e desencontros com a Psicologia e as motivações que me conduziram à escolha da temática racial, a decolonialidade como lente de análise e como eixo central para a discussão teórica deste trabalho

No segundo capítulo, *As pesquisas no campo da formação de psicólogos e a temática étnico-racial*, apresentei a revisão de literatura através da qual discuti os trabalhos existentes que trazem a discussão da temática racial na formação de psicólogas(os) no Brasil. Busquei com isso analisar os estudos, destacando e discutindo pontos de semelhanças e divergências, bem como mostrando em que medida minha tese dialoga com estas produções e como avança nas lacunas deixadas pelos trabalhos anteriores. Também neste capítulo adotei, ao longo da escrita, alguns posicionamentos que se configuram como marcadores de um modo de pensar e produzir conhecimento. Tais escolhas orientaram minha escrita e carregaram intencionalidades éticas, políticas e epistêmicas, expressando tanto o lugar de onde escrevo quanto a pesquisa e a tese que defendo.

No terceiro capítulo apresentei a *Metodologia da Pesquisa* onde descrevi a formulação do problema de pesquisa, a delimitação dos objetivos, dos critérios de escolha do corpus e da materialidade, contexto institucional e social, fundamentados na análise documental. O capítulo trouxe a reflexão do conceito de escrevivência da autora **Conceição Evaristo** que relaciona a escrita de si com o método e a forma de fazer pesquisa. No quarto capítulo, *Filosofia Sankofa e decolonialidade: reflexões, memória e saberes ancestrais* busquei lançar luz sobre algumas concepções filosóficas que, em dado momento histórico, a partir do pensamento iluminista, ignoraram os saberes africanos e instituíram padrões de verdade e humanidade excludentes. Este percurso foi organizado em dois momentos que se separam didaticamente, mas que se complementam no exercício de reflexão sobre a construção do conhecimento. O primeiro problematizou os modos como o saber foi produzido e legitimado historicamente, contribuindo para o apagamento de epistemologias não europeias a exemplo da racialização do conhecimento difundida por pensadores como Kant, John Locke, David Hume, Hegel e Voltaire. O segundo apresentou a decolonialidade como lente de análise crítica e a afrocentricidade como possibilidade de reposicionar os saberes e os sujeitos que foram historicamente desconsiderados como sujeitos e filosoficamente como incapazes de produzir conhecimento. Essa discussão é pautada por teóricos afrodiaspóricos como **Fanon, Molefi Asante, Théophile Obenga e Marcien Towa**, dentre outros.

No quinto e último capítulo *Relações étnico-raciais e currículo: presenças e ausências nos documentos da formação em Psicologia*, apresentei a análise crítica das enunciações, discutindo presenças, ausências e recorrências da temática étnico-racial nos documentos curriculares. A finalidade foi compreender de que modo a temática étnico-racial aparece nos documentos institucionais e curriculares que orientam a formação em Psicologia nas universidades federais brasileiras presentes nesta pesquisa. Por fim, nas Considerações Finais, retomei os achados e propus caminhos para reposicionar epistemes africanas e afrodiáspóricas na formação psicológica brasileira.

Foi nesse cruzamento entre a poesia mencionada inicialmente, a política a partir da qual as ações afirmativas se fazem enquanto possibilidade de reexistência, e a epistemologia se reconstrói enquanto formação profissional que esta pesquisa se inscreveu. A tese que sustenta este trabalho afirma que a discussão da temática étnico-racial, marcada por presenças, ausências e silenciamentos nos documentos institucionais e de formação em Psicologia, evidencia a hegemonia de uma racionalidade branca e eurocentrada e exige um reposicionamento epistemológico sustentado pela decolonialidade e pela afrocentricidade, capazes de promover uma formação psicológica crítica e comprometida com a transformação antirracista. É nessa direção que sigo caminhando para a discussão que ora apenas proponho e que convido o leitor a seguir junto comigo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 EU NÃO ANDO SÓ, OS MEUS PASSOS VÊM DE LONGE	21
1.1 APRESENTAÇÃO CONTEXTUALIZADA E JUSTIFICATIVA DO TEMA: EU NÃO ANDO SÓ, OS MEUS PASSOS VÊM DE LONGE! VEM DA MINHA ANCESTRALIDADE	22
1.2 QUANDO A VIVÊNCIA SE TORNA INQUIETAÇÃO: O NASCIMENTO DE UMA PESQUISA	35
2 AS PESQUISAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL	48
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	81
3.1 O DESENHO DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL	81
3.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	82
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	84
3.3 DELIMITAÇÃO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA MATERIALIDADE DA PESQUISA	84
Crítério 1 Oferta de Cursos de Psicologia por Região no Brasil	86
Crítério 2 Escolha das Universidades Federais	87
3.3.1 Universidades Selecionadas para a pesquisa	87
3.3.2 Apresentação dos documentos institucionais	91
Plano de desenvolvimento Institucional	92
4 FILOSOFIA SANKOFA E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES, MEMÓRIA E SABERES ANCESTRAIS	101
4.1 O APAGAMENTO DOS SABERES ANCESTRAIS AFRICANOS	104
4.2 A RAZÃO UNIVERSAL E O SILENCIAMENTO EPISTÊMICO: CRÍTICA AO ILUMINISMO E À CONSTRUÇÃO RACIAL DO CONHECIMENTO	106
4.3 SABERES PSICOLÓGICOS E O RACISMO CIENTÍFICO NO BRASIL: ENTRE A EUGENIA E A EXCLUSÃO	109
4.4 LETRAMENTO RACIAL:: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA COMPREENDER AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	111
4.5 DECOLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS	119
4.6 - REPOSICIONANDO SABERES A PARTIR DAS CONCEPÇÕES AFRICANAS: FRANTZ FANON, MARCIEN TOWA E THÉOPHILE OBENGA	122
4.7 AFROCENTRICIDADE E DECOLONIZAÇÃO DO SABER PSICOLÓGICO: EPISTEMOLOGIAS INOVADORAS PARA NOVOS MODOS DE FORMAÇÃO	129
5- RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS NOS DOCUMENTOS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA	138

5.1 O QUE O MATERIAL DE PESQUISA MOSTRA SOBRE A ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE PSICOLOGIA?.....	136
5.2 (IN) VISIBILIZAÇÃO DA NEGRITUDE.....	141
5.3- CATEGORIA ANALÍTICA CONSOLIDADA – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO E DESIGUALDADESACIAIS.....	145
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	

1 EU NÃO ANDO SÓ, OS MEUS PASSOS VÊM DE LONGE

Antes de apresentar os caminhos que me trouxeram até aqui, considero importante falar sobre o que me move. Inicialmente, dizer que a escolha do título deste capítulo não foi aleatória. Para mim, ele carrega vários sentidos. Dentre eles, um sentido afetivo, político e ancestral que atravessa toda esta pesquisa. *Eu não ando só, os meus passos vêm de longe* não é apenas uma frase escutada de um grupo de pessoas negras em um congresso. É memória viva, e representa a evocação das mulheres que vieram antes de mim. De autoria da intelectual **Jurema Werneck**² (2006) e conforme a obra *Nossos Passos Vem de Longe*, organizada por Senna (2025) a *insígnia* tornou-se frase-chave do movimento brasileiro de mulheres negras, um símbolo de continuidade, ancestralidade e resistência e me acompanhará em boa parte desta escrita. Na mesma obra supracitada Silvia Barros, pontua que “é uma forma de lembrar que, se a sociedade nos quis esquecidas, estamos aqui para honrar as que vieram antes”. (Barros, apud Senna 2025, p.13)

Esta tese que ora se inscreve é fruto do que foi vivido e pensado a partir daquelas mulheres esquecidas e também de experiências que ultrapassam o espaço acadêmico. Por isso, inicio este capítulo compartilhando parte da minha ancestralidade que se entrelaça com a minha história pessoal, bem como, apresentando os meus encontros e desencontros com a psicologia e as motivações que me conduziram à escolha da temática racial como eixo central deste trabalho.

² Os nomes de pessoas negras aparecem em negrito ao longo deste texto. Trata-se de uma escolha ética e política que busca afirmar presença e visibilidade em um campo historicamente marcado pelo apagamento de sujeitos negros na produção de conhecimento. Essa decisão, que se apoia em informações públicas, autodeclarações e inserções reconhecidas em movimentos e produções negras, será retomada mais adiante, quando discuto, em conjunto, outras opções de escrita que orientam esta Tese. É importante registrar, ainda, que alguns nomes podem não ser negritados, justamente pela impossibilidade de identificação a partir de critérios fenotípicos, autodeclarações ou outras características que permitam reconhecer com um mínimo de segurança sua vinculação racial

1.1 APRESENTAÇÃO CONTEXTUALIZADA E JUSTIFICATIVA DO TEMA: **EU NÃO ANDO SÓ, OS MEUS PASSOS VÊM DE LONGE! VEM DA MINHA ANCESTRALIDADE**³

Durante o 11º Congresso Nacional de Psicologia (CNP), realizado no ano de 2022, ouvi pela primeira vez a frase *eu não ando só, os meus passos vem de longe!* O evento foi de extrema relevância e um marco na discussão de propostas e ações para a categoria. A experiência da escuta da frase teve um grande impacto sobre mim, pois me transportou brevemente para minhas raízes ancestrais marcadas por duas mulheres negras, cada uma em seu próprio momento histórico, que deixaram uma marca indelével em minha vida. Acredito na importância de apresentar um pouco da história de uma destas mulheres e torná-la o fio condutor por meio do qual farei a apresentação deste capítulo. A partir deste momento, alguns nomes irão aparecer em negrito. Isso configura uma escolha político-epistêmica, que, juntamente com outras, serão explicadas no final da sessão 1.2 deste capítulo introdutório.

As mulheres a quem me refiro se chamam **Isabel Pereira Rocha**, minha avó materna, e **Maria Helena Sousa**, minha mãe. Mulheres que me oportunizaram as condições para trilhar caminhos pouco comuns à sua época e nunca experienciados por nenhuma delas. A vivência das duas, em especial de minha mãe, caminhará comigo mais de perto nesta escrita.

Minha mãe, uma mulher negra, hoje com 76 anos, foi a segunda de uma prole de cinco filhos. Ela conseguiu ser alfabetizada com muita dificuldade e experienciou desde cedo as desigualdades sociais. Ainda adolescente, foi obrigada, juntamente com sua mãe e seus irmãos e irmãs, a viver temporariamente embaixo de uma árvore após serem despejados da casa onde moravam. Isso se deu porque o seu pai, ao abandonar a família com a justificativa de ir para outro estado em busca de trabalho, vendeu a casa e os poucos móveis que haviam conseguido com muito sacrifício. Nesses móveis estava inclusa a máquina de costura de minha mãe, instrumento com o qual aprendera o ofício de costureira e que, em um futuro não muito distante, viria a ser seu instrumento de trabalho e fonte de sustento da família que viria a constituir com o meu pai.

³ Esta escrita não é um poema. Trata-se de uma insígnia, um mantra que repetimos sempre que queremos afirmar que possuímos uma história, e que a nossa existência hoje se deve às pessoas que vieram antes de nós e trilharam o caminho que agora também seguimos. Utilizamos esse símbolo, criado por **Jurema Werneck**, conforme Senna (2025), quando desejamos prestar homenagem a tantas mulheres negras, tanto as que são lembradas por suas realizações notáveis quanto aquelas cujas contribuições foram esquecidas pela história. Além disso, é uma maneira de lembrar, como tenho feito nesta escrita, de mulheres completamente anônimas, como minhas ancestrais, que foram fundamentais para que eu me tornasse quem sou. Esse reconhecimento se reflete em minha vida pessoal, em minha formação e em minha visão de futuro, tanto para mim quanto para minha filha.

Com isso ao deixar para trás a família, meu avô colocou minha avó, uma senhora sem nenhum estudo, na condição de educar e sustentar os cinco filhos gerados naquele casamento. Amparada por amigos e familiares, eles conseguiram abrigo e todos começaram a fazer pequenos trabalhos para ajudar com as despesas da casa. Minha mãe, aos 13 anos de idade, foi obrigada pela situação a trabalhar em uma usina de algodão e, posteriormente, como *empregada doméstica em casa de família* constituída de pessoas brancas e com um padrão de vida consideravelmente bom para a época. Nos seus relatos, ela sempre relembra que muitas vezes era impedida de descansar mesmo depois de longas horas de trabalho cuidando da casa e dos filhos e filhas da família para a qual trabalhava. São memórias que ela mantém até hoje e que nos acompanharam durante toda a nossa vivência familiar.

Foi por meio de minha mãe que nós, minhas irmãs e eu, aprendemos qual era o nosso lugar simbólico e real em uma sociedade, que hoje consigo enxergar com outros olhos. Uma sociedade racista e cheia de marcadores sociais de desigualdade que ainda hoje estrutura as relações sociais e de trabalho. Marcadores que, se hoje não me posicionam em lugares e funções subalternizadas, me fazem às vezes questionar o meu pertencimento a outros espaços que ocupo. Lembro que, com base em sua própria experiência de vida, minha mãe repetia coisas que certamente havia aprendido da maneira mais árdua possível. Ela costumava dizer: *preto não se mistura com branco* ou ainda *alisa esse cabelo menina, desse jeito nem parece gente*. Ela também expressava a importância dos valores morais, da honestidade e da valorização do nome afirmando: *pobre só tem o nome! Tem que zelar por ele*. Ou de outro modo questionava como se afirmando: *Já não basta ser preto?!* Todas essas histórias foram me constituindo ao longo do tempo.

Da mesma forma, também aprendemos com ela que, apesar de todas as dificuldades, existia um caminho, pois, no entendimento dela não existia algo que não pudesse ser transformado. Ela acreditava, e ainda acredita, que poderíamos nos tornar o que desejássemos desde que lutássemos por isso e que seriam necessários mais esforço e dedicação por conta da nossa condição racial e social. Com o tempo, fui compreendendo que ela queria nos ensinar que, embora nosso lugar fosse definido socialmente, o estudo poderia mudar isso. Foi observando as crianças da família para a qual trabalhava, que frequentavam escolas privadas, consideradas as melhores desde então, que ela compreendeu desde cedo ser possível, por meio da educação, buscar um futuro diferente também para suas filhas. Mesmo que a realidade da escola privada fosse uma possibilidade bem distante naquele momento. A formatura e a independência financeira, como ela mesma sempre disse, era o futuro que ela desejava para suas filhas, uma vez que, para ela mesma, esta possibilidade nunca existiu.

Para minha mãe, a oportunidade que as filhas poderiam alcançar em termos de uma vida diferente e de ser algo mais do que ela própria havia sido, era simbolizada por uma educação universitária e um emprego sólido que proporcionasse independência financeira. Essa condição nos libertaria da dependência que ela, junto com minha avó, seus irmãos e irmãs, havia experienciado devido ao abandono por parte do pai. Por meio dela, aprendemos a valorizar os sacrifícios feitos, incluindo as inúmeras noites sem dormir enquanto costurava roupas para contribuir com o sustento da família que constituiu aos dezessete anos, quando se casou com meu pai, **Raimundo Nonato de Sousa** (*in memoriam*). Juntos, construíram uma família e com ela compartilharam cinquenta longos anos de vida. Uma família formada por mim e mais três irmãs que igualmente lutaram para materializar o que foi idealizado por minha mãe: ter uma formação superior, liberdade e autonomia financeira.

Após tantos anos, ao refletir sobre a educação como um meio de transformação e redução das desigualdades, reconheço que estou revivendo a compreensão que minha mãe alcançou há meio século, mesmo sem ter concluído sequer o Ensino Fundamental. Os relatos fragmentados de sua história, aqui compartilhados, formam o alicerce dos meus processos identitários ao longo dos anos. Um legado que teve início com a coragem e a determinação da minha avó, que, enfrentando inúmeras adversidades muito comuns na vida das mulheres negras de sua época, educou seus cinco filhos à sua maneira, superando todas as dificuldades com uma força e uma determinação invejável. Olhar o nosso presente, me faz ver a grandiosidade da vida, da coragem, da determinação e da visão de mundo da minha mãe. Isso me faz reconhecer que, se hoje estou escrevendo esta monografia é porque ela veio antes de mim, resistiu, e não desistiu de nenhuma de nós.

Este pensamento e esta lembrança sobre minha avó, me leva de volta ao livro de **Evaristo** (2017), e ao seu poema *Vozes-Mulheres*, descrito na epígrafe deste trabalho que é muito pertinente neste ponto inicial de minhas reflexões. Em um dos versos, ela diz:

A voz de minha bisavó
ecoou criança nos porões do navio.
Ecoou lamentos de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência aos brancos-donos de tudo⁴
Evaristo, 2017, p. 24).

Este verso percorre o caminho da história de vida das minhas ancestrais, lembrando como a questão racial foi e sempre será presente em minha vida. Importa, no entanto, perceber que os tempos são outros, que as vozes não são mais cegamente obedecidas. Elas não se calam, mas reverberam em nossas buscas por outros caminhos e por outras condições de vida. Ressoam em nossa resistência e na coragem de seguir lutando mesmo quando tudo parece perdido, na luta para que nossa descendência continue trilhando novos caminhos e conquistando outros espaços. Como tem sido desde então.

A minha história em busca de outros caminhos e condição de vida por meio do ensino superior não foi linear ou mesmo fácil. Uma das dificuldades esteve atrelada ao fato que, na década de 1990, era muito comum os jovens migrarem das cidades do interior do Nordeste para outras capitais do Brasil para estudar. Esta também foi a realidade das minhas irmãs. Ainda não era minha realidade porque precisava finalizar o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, trabalhar para ajudar minha família a manter financeiramente minhas irmãs, que já haviam feito este caminho em direção ao Estado da Paraíba para cursarem o ensino superior.

Neste percurso de trabalho e estudo o desânimo me alcançou e assim abandonei os estudos ao finalizar o Ensino Médio. Nesta época comecei a pensar em ganhar mais dinheiro para montar um pequeno empreendimento em minha cidade. Este plano começou a se concretizar quando, por meio da vivência em um grupo de jovens de uma comunidade religiosa que eu frequentava, abracei a oportunidade de viver temporariamente na Europa. Lá, na cidade de Avelino, na região sul da Itália, eu trabalhava como cuidadora de uma senhora idosa e de uma criança, recebia meu salário em dólar e parecia ser o caminho para alcançar o que me movia naquele momento. Assim, ali vivendo por quase dois anos, consegui o dinheiro necessário para realizar o meu sonho.

Apesar de não ser um trabalho igual ao descrito no verso do poema da **Conceição Evaristo** (2017), nessa função que desempenhei enquanto ali estive, fui considerada *quase da família*. Ainda que temporariamente, revivi a história de vida da minha mãe, que durante muitos anos trabalhou na cozinha de outras pessoas, cuidando da casa, das roupas e de

⁴ Este excerto do poema da **Conceição Evaristo** é utilizado para ilustrar a experiência histórica das pessoas negras durante a época da escravidão, destacando as vozes silenciadas e as injustiças enfrentadas. Ele contribui para a compreensão do tema da identidade e das questões raciais presentes neste trabalho. A inclusão de diferentes trechos deste poema ao longo do trabalho relevante, pois simboliza um marco na história das pessoas negras, evidenciando como foram silenciadas por séculos e como, por meio das lutas travadas, conquistaram voz ao longo das gerações. Diferentes excertos do mesmo poema serão citados como epígrafe em outros momentos no trabalho.

peças brancas para ajudar no sustento da família. **Evaristo** (2017, p. 24) me relembra isso ao dizer:

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

Inspirada pela visão de mundo da minha mãe, pelo desejo de não me limitar a ser apenas *quase da família* e pela necessidade de ocupar novos espaços, comecei a refletir sobre qual proveito eu poderia tirar daquela experiência e como ela poderia ser um impulso para transformar a minha vida. Ao vencer o último visto do meu passaporte eu teria que retornar ao Brasil e me perguntava *o que faria de toda a experiência vivida?*

Foi pensando sobre tudo isso que decidi fazer o caminho de volta. Graças à toda essa vivência e ao apoio da família Zollo, em especial de uma grande e inesquecível amiga Roberta Zollo, que pude trabalhar, ter moradia, alimentação e carinho, pelo tempo que ali permaneci. Isso me possibilitou economizar todo o salário, fruto do trabalho realizado como acompanhante familiar, retornar ao Brasil e, começar a pensar em quais rumos daria para minha vida. No ano de 1993, de volta ao estado do Piauí, onde residia, percebi que a vivência de morar em outro país havia proporcionado uma mudança em minha forma de pensar sobre o futuro. Os planos que havia feito se modificaram e entendi que precisaria construir algo maior com a possibilidade financeira que a experiência de trabalho na Itália me proporcionou. Isso implicaria um novo deslocamento.

Como referi anteriormente, nos anos 1980 e 1990 em minha cidade, a possibilidade de cursar o ensino superior era quase inexistente. Por este motivo, me desloquei, então, para o Estado da Paraíba, onde pude contar com o apoio de minhas irmãs que já estudavam lá e, com muita dificuldade, depois de passar mais de quatro anos da conclusão do Ensino Médio, fui aprovada no vestibular para o Curso de Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa e na Universidade Estadual em Campina Grande. Aprovada também para o curso de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário de João Pessoa, também na Paraíba.

Optei por cursar psicologia e serviço social ao mesmo tempo, pois na época me identificava com ambos os cursos e era comum as pessoas fazerem a escolha por duas graduações simultaneamente. Como eu só estudava e não trabalhava, tinha tempo e

compatibilidade de horários. Porém, no decorrer dos cursos, as frequentes e prolongadas greves nas universidades públicas, somadas à fragilidade financeira, me levaram a concentrar meus esforços exclusivamente no curso de psicologia no turno diurno, que se tornou minha única opção. Posteriormente, devido à necessidade de trabalhar durante o dia para cobrir as despesas não abrangidas pelo financiamento estudantil, tive que seguir apenas com o curso de psicologia, agora no período noturno.

Longe das minhas origens, beneficiária do antigo Crédito Educativo (hoje Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES), eu era a única aluna negra na minha sala e, para não desistir e superar o desafio diário de enfrentar olhares e julgamentos manifestos ou implícitos, decidi que seria uma das melhores alunas do curso. Cumprir este desafio que me impus não foi fácil. Ao longo da maior parte do tempo, enfrentei novamente as dificuldades de conciliar trabalho e estudo. Mas, desta vez seria diferente porque desistir não era uma possibilidade.

Olhando para o caminho percorrido, em minhas recordações, não consigo lembrar se tive professoras(es) negras(os) ao longo de todo o meu processo de formação. Nas matrizes curriculares, nos meus históricos tanto do Bacharelado quanto da Licenciatura, não havia nenhuma disciplina que abordasse as questões raciais. Naquele período, eu já me questionava sobre a ausência de pessoas negras. Enquanto me questionava, também era invadida por um sentimento de isolamento no contexto em que começava a me reconstruir que era a universidade. O lugar onde eu almejava construir conhecimento tornou-se para mim, um lugar pouco agradável e bastante hostil.

As respostas para essa indagação saltavam aos meus olhos ao observar a rotina na faculdade: as pessoas negras estavam lavando banheiros, cuidando das plantas, servindo cafezinhos, nas portarias, nas cantinas, ocupando funções subalternas. Essa percepção provavelmente influenciou minhas primeiras experiências com a pesquisa. Ao final da graduação, já direcionava meu olhar para temáticas relacionadas à questão das desigualdades sociais quando em 1999, em meu Trabalho de Conclusão de Curso trouxe como tema *A Representação Social do Adolescente em Situação de Risco Frente à sua Vivência Institucional nos Aspectos da sua Autopercepção sobre o Delito*, o que me colocou em contato com a vivência de jovens, em sua maioria negros, que cumpriam medidas socioeducativas em uma casa de reabilitação para jovens que haviam praticado delitos

Ao concluir o curso e após superar diversas dificuldades, alcancei o reconhecimento como a segunda melhor aluna em desempenho acadêmico do Curso de Psicologia. Fiquei extremamente feliz por ser a aluna negra em uma faculdade particular que teve a honra de

receber o grau em nome de todas as turmas de psicologia graduadas naquele semestre. Esse momento me fez perceber, ainda que temporariamente, que o ambiente acadêmico, embora ocupado por poucas pessoas negras, tanto na condição de discente quanto de docente, também era o meu lugar. Lembrei que minha mãe sempre me dizia que *a educação é capaz de tirar vocês deste lugar onde estão*. Com este objetivo ela trabalhou dia e noite para nos manter estudando desde sempre, porque acreditava que seria possível. E foi.

Hoje, ao me deparar com outras leituras e ao ocupar outros espaços, encontro reflexões de intelectuais negras e não negras que me fazem compreender o que acontecia naquelas situações de solidão universitária e compreendo que eu também não estava sozinha quando me sentia só. Compreendo que o racismo da forma como ainda se estrutura no Brasil, atravessa outros aspectos da nossa existência enquanto pessoas negras. No artigo das autoras Táhcita **Medrado Mizael**, Sarah Carolinne, et all (2021), intitulado *Solidão da Mulher Negra: uma revisão de literatura*, diversas formas de desdobramento do racismo são discutidas. Uma delas é a solidão da mulher negra. Um fenômeno que está relacionado com o aspecto afetivo-emocional incluindo-se o preterimento afetivo-conjugal e ainda o abandono parental que vai se desdobrar em outras formas de exclusão. Compreendo que a solidão da mulher negra, não se restringindo às relações afetivas e sexuais constitui um percurso que atravessa períodos e espaços importantes da nossa vida se tornando um marcador de intersecções e desigualdades.

Um dos estudos feitos na revisão de **Mizael** et all. (2021) aponta que 68% das mulheres encarceradas são negras, e reafirma a concepção relacionada ao preterimento afetivo-sexual, ao abandono paterno e ao afastamento parental. A revisão, ao discutir as análises de Gregório 2017, evidencia que esse processo de solidão atravessa a experiência de mulheres negras em diferentes fases da vida. Na leitura apresentada por **Mizael**, Gregório argumenta que o preterimento afetivo-sexual das mulheres negras pelos homens negros, em comparação com as mulheres brancas, produz sentimentos de solidão e humilhação. Essa solidão, porém, não se restringe à vida adulta. Ela se inicia na infância, em contextos familiares atravessados pelo racismo e pelo machismo, reaparece na escola como forma de isolamento diante das violências simbólicas e se prolonga na adolescência e vida adulta, incidindo nas relações amorosas, no acesso ao trabalho, nos serviços de saúde e na criação dos filhos.

Essa solidão é também institucional e produto do racismo. Ao ler que a solidão da mulher negra atravessa a infância, adolescência e vida adulta, identifico que para além disso, ela é também institucional e epistêmica porque se expressa em espaços onde não somos vistas

e nem reconhecidas como sujeitos capazes de produzir conhecimento. Nas entrelinhas foi este sentimento que me acompanhou durante o período da universidade e se caracterizou pela ausência de pares, de professoras e professores negras e negros e ainda de referências que pudessem dialogar com a minha história. Essa solidão acadêmica materializa o que está posto no recorte da autora: um percurso de busca por aceitação e pertencimento em espaços que, pela lógica racista insistiam em negar a legitimidade da minha presença e da minha busca por construir e adquirir saberes. Hoje como pesquisadora, olhar novamente para essa experiência é também um ato de resistência e de rompimento com o silêncio que teima em existir.

No entanto, até este momento, apesar da proximidade com diversas situações aqui relatadas, que envolvem a questão étnico-racial, ainda não havia me deparado com a minha negritude em um sentido identitário. Isso só veio a acontecer anos depois, por volta do ano de 2012, a partir de um questionamento vindo do meu esposo, Airton Martins, um homem não negro, acerca de como eu me posicionava diante de pessoas negras que se encontravam em sofrimento psíquico em decorrência do racismo e que buscavam atendimento psicológico onde eu trabalhava, que não por coincidência, era o serviço público onde a grande maioria das pessoas que buscam os serviços são pessoas pobres e pretas. O sentido da pergunta dele era estético, uma vez que eu usava meus cabelos alisados quando já era comum o processo de transição capilar como forma de identificação e pertencimento étnico-racial. Mas guardava também um sentido identitário uma vez que ele acreditava ser uma fonte de conflito interno para mim. Ou, se não era, poderia vir a ser.

E falar de identidade negra e pertencimento étnico-racial implica por outro lado, trazer a construção psicanalítica da **Neusa Santos Sousa** (1983) que discute os elementos constitutivos da violência racial. Em seu livro *Tornar-se negro*, a autora nos leva a pensar no que chama de constatação do óbvio, uma vez que os processos identitários são parte de uma vivência que retira o sujeito do lugar de alienação e exige deste um resgate da sua própria história e um compromisso com a recriação de novas possibilidades a partir do seu encontro consigo mesmo. Compreendo assim que os afetos e percepções reconstruídas a partir dessa busca pelo que somos tem uma relação muito estreita com a liberdade e a audácia de ser quem somos, para além da expectativa ou da ausência dela no outro, uma vez que são paradigmas que não nos pertencem e que por si só são inalcançáveis.

Assim, aquela pergunta continuava ecoando por algum tempo e me trouxe a reflexão necessária para decidir que, embora a transição capilar não seja o único marcador que nos define enquanto sujeitos negros e negras, ela de certo nos aproxima da nossa origem que precisa ser resgatada e reafirmada diariamente. Com todas aquelas reflexões em mente, optei

pela transição capilar pouco tempo depois, no ano de 2013. E não foi fácil. Me recordo que até a decisão pensei e repensei várias vezes. E mesmo depois de fazê-lo por várias vezes não me reconhecia diante do espelho. Mas aos poucos fui vencendo as resistências, tanto minhas quanto de minha família, principalmente minha mãe e minhas irmãs Célia Regina, Rosa Régia e Patrícia Régia e consegui me reconhecer em um outro lugar.

Hoje, ao me aprofundar mais sobre isso encontro referência em outras mulheres negras brilhantes que se debruçaram sobre o tema da transição capilar como forma de empoderamento e de identidade, e que vem inspirando muitas outras crianças, jovens e mulheres a percorrer este caminho. Não por imposição psicológica como foi quando éramos submetidas às torturas do alisamento e das chapas de ferro quente para alisar nossos cabelos e assim nos tornarmos belas, porque o cabelo liso sempre foi o padrão da beleza que deveríamos alcançar, com quem deveríamos parecer. Mulheres como **Nilma Lino Gomes** que em seu livro intitulado *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negras* (2019) resultado da sua tese de doutorado traduz esse sentimento e esse processo ao nos dizer que:

O racismo afeta de forma contundente e perversa as suas vítimas e exalta os que o praticam, colocando-os dentro da redoma de vidro da branquitude. Ao proteger as pessoas brancas e elegê-las como padrão universal de beleza, inteligência, competência e civilidade, o racismo inculca e gera, em suas vítimas, um sentimento antagônico a todos esses atributos. Essa negatividade é expressa principalmente em seus corpos, na superfície de sua pele e no tipo de cabelo. Quanto mais preta é a cor da pele e mais crespo é o cabelo, mais as pessoas que possuem tais características são desvalorizadas e ensinadas a se desvalorizar, não só esteticamente, mas também enquanto seres humanos. O racismo e a branquitude, ao operarem em conjunto, lançam dardos venenosos sobre a construção da identidade negra e tentam limitar os indivíduos negros, sobretudo as crianças e as mulheres que, ao se mirarem no espelho, veem aquilo que ele - racismo - coloca à sua frente. (GOMES 2019, p.15)

Eu não ando só, os meus passos vêm de longe traz ainda à memória o sentido de ancestralidade presente nos caminhos percorridos à época da minha pesquisa de Mestrado. Neste momento me encontrei inserida em uma instituição de ensino superior no sul do Brasil.

A chegada no Rio Grande do Sul para uma nova jornada se deu de forma comum. Como docente de uma instituição privada de ensino superior, fui motivada a buscar qualificação profissional a nível de mestrado. Era o ano de 2015 quando outros colegas já estavam fazendo esse caminho. Eu já havia feito duas tentativas em universidades públicas no meu estado, mas, por motivos, a meu ver, pouco compreensíveis ou justificáveis, não havia logrado êxito. Assim, tomei a decisão de buscar outras possibilidades. Procurei as instituições nas quais meus colegas de trabalho estavam cursando e fiz a opção por uma delas, onde passei a integrar a turma que se iniciava naquele semestre.

Foram muitas as dificuldades porque novamente aconteceriam deslocamentos e um custo financeiro bem significativo. No entanto, a própria dinâmica do que é exigido pela academia nos leva a fazer sacrifícios, de várias ordens, para conseguirmos nos manter em espaços já conquistados.

Essa experiência mais uma vez me fez levantar questionamentos sobre meu pertencimento. Na turma que estudava, pelo período de um ano, eu era a única aluna negra. Igualmente, nos dois anos de duração do curso tivemos apenas uma professora negra vinda do estado de Pernambuco para fazer a discussão de uma das disciplinas. No mais, eram todos docentes do sexo masculino, brancos e, em sua maioria, de ascendência alemã, realidade comum no Estado.

Eu trouxe de volta em minhas recordações, as dúvidas que tive durante a graduação: onde estavam as outras pessoas negras, alunos e professores? Assim como naquela época, questionei se aquele era realmente o meu lugar. Lembro-me que foi um professor branco, pesquisador da temática de gênero e diversidade que me fez compreender pela segunda vez que a luta de pessoas divergentes do padrão normativo é uma jornada diária. Ele me ensinou que o melhor caminho é sempre tentar dar o seu melhor, todos os dias. No entanto, mais tarde, comecei a questionar essa afirmação quando, ao rever minha história passada e presente, percebi como é difícil, cansativo e praticamente impossível se manter na condição de fazer o melhor sempre. Principalmente, porque considero o conceito de *melhor* um gerador de estresse e sofrimento psíquico quando o seu sentido está relacionado a obrigatoriedade de ser assim. Mas compreendi o sentido da sua fala naquele momento: tentar fazer o nosso melhor nos mantém nos espaços que duramente conseguimos alcançar.

Os atravessamentos do ponto de vista acadêmico se fizeram quando, no mestrado em Teologia, escrevi minha dissertação retratando a história de uma mulher negra, chamada **Auta Rosa** de Amarante. Este trabalho teve como objetivo visibilizar sua história de vida enquanto personagem da religiosidade popular da cidade de Amarante, interior do estado do Piauí. Fazer conhecer as suas experiências de vida, morte e devoção e, assim, favorecer um exercício de aproximação entre o campo de saber teológico e as manifestações de religiosidade popular que se fizeram no entorno da personagem, foi gratificante para mim. Afinal, escrever sobre ela, representou a reconstrução da história daquela mulher que tempos depois de ter sido sepultada fora do cemitério por não ter sido percebida pela comunidade como um corpo digno de uma sepultura, tornou-se *santa* no imaginário popular e nas manifestações de fé daquela comunidade.

A escrita da minha dissertação sobre a história de **Auta Rosa** de Amarante se configurou outra oportunidade de entrar em contato com novos modos de existência e de pessoas negras. O sentido da resistência me fez refletir sobre minha própria história enquanto mulher negra, neta, filha e mãe de mulher negra, e ainda enquanto profissional. A busca por sua história me colocou em contato com discussões nunca antes feitas e sobre as quais tomei conhecimento através da linha de pesquisa do mestrado que era Gênero, Feminismos e Diversidade. Tais discussões proporcionaram novas mudanças no meu modo de pensar, bem como reflexões sobre racismo, respeito e valorização da diversidade racial, religiosa e social. Sigo, pois, acreditando que a construção do conhecimento através pesquisa acadêmica e a formação profissional em uma perspectiva antirracista podem se configurar caminhos nessa direção.

Foi com este novo olhar crítico, que teve início na graduação e se fortaleceu durante o mestrado, que conduzi minha prática profissional de forma mais aprimorada após a conclusão deste último. A desconstrução de concepções ingênuas e a construção de novas maneiras de compreender o mundo e o outro, proporcionadas por leituras, discussões e pesquisas, me permitiram desenvolver um olhar mais refinado. A partir desse momento, passei a identificar com maior rapidez e facilidade os atravessamentos do racismo nos diversos contextos da minha atuação profissional.

Atuando como psicóloga clínica em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) no meu município – Floriano Piauí, passei a dedicar uma atenção especial às demandas provenientes de pessoas negras, principalmente mulheres, que buscavam atendimento psicológico. Nesse contexto, comecei a identificar tanto os sofrimentos psíquicos manifestos quanto as dores latentes relacionadas às questões étnico-raciais. Foi gratificante perceber que o meu processo identitário iniciado lá atrás, inspirou meninas e mulheres negras, muitas delas alunas de graduação, a também buscarem outras formas de autoafirmação. Na minha função de docente, ministrando disciplinas de psicologia em diversos cursos da área de saúde e humanas direcionei discussões e proporcionei possibilidades de reflexões sobre os atravessamentos do racismo na atuação profissional em cada área do saber. Como coordenadora do Núcleo de Acessibilidade Plena e Inclusão (NAPI) no Centro Universitário da Faculdade de Ensino Superior (UNIFAESF) onde ainda trabalho, mantive o olhar refinado e atento, continuando a considerar a dimensão racial em contextos antes não vistos.

Quatro anos após a conclusão do mestrado, surgiu a oportunidade de ingressar no doutorado em um período marcado por circunstâncias atípicas. O ano de 2020 impôs ao mundo uma condição de fragilidade e perdas significativas devido à pandemia da Covid-19.

Desde então, enfrentamos um contexto de adoecimento, distanciamento social e a perda de milhares de vidas em todo o mundo. No entanto, foi neste cenário desafiador que diversas instituições públicas e privadas no Brasil começaram a oferecer programas de formação em nível *stricto* e *lato sensu* no formato inicialmente remoto.

Vinda de um curso de mestrado concluído em 2017 na modalidade semipresencial, identifiquei a oportunidade de, junto com meus antigos colegas de trabalho, dar continuidade ao meu processo de formação profissional. Decidi me matricular no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no Doutorado em Educação, com foco na Linha de Pesquisa de Educação, Desigualdades e Inclusão, por ser o ensino superior, minha maior área de atuação. Ao fazer esta escolha, dar continuidade à minha formação, se fez necessário pensar quais os caminhos seguir para a realização de um projeto de pesquisa que desse conta de fomentar uma prática profissional a partir da compreensão dos fenômenos relacionados.

Inicialmente, tinha foco na formação de professores, pois era meu campo de atuação e interesse primeiro para a pesquisa. Posteriormente, este interesse iria se modificar, tanto em decorrência das situações vividas e já relatadas, quanto a partir das leituras e revisões bibliográficas feitas que iam me mostrar diversos trabalhos e pesquisas já realizadas na direção da formação de professores na perspectiva racial. Muitas descobertas estavam ainda por vir.

As minhas vivências pessoais, resultado e reflexo das histórias de vida de minha avó e de minha mãe; o contato com as diversas experiências recontadas até aqui; histórias outras que ainda virão ao longo da escrita, foram cruciais não somente para me inspirar constituindo meu processo identitário enquanto mulher negra, mas também para incorporar a temática racial de maneira constante em meu repertório de interesses pessoais, acadêmicos e profissionais. Como se eu estivesse utilizando lentes inéditas para enxergar a realidade. Tudo isso me fez questionar o que antes passava despercebido ou mesmo questionando não se destacava no cerne das minhas inquietações e interesses contínuos pela descoberta.

Nesse ponto da narrativa me deparo com outra preciosidade trazida pela autora e escritora **Evaristo** (2022): o conceito-metodologia da *escrevivência*. Ao me reconhecer nos versos e nas palavras da autora compreendo que tudo que foi relatado até este momento da minha escrita, que seguirá me acompanhando até o final deste capítulo e, quem sabe, atravessará todo este trabalho, se alinha profundamente à força deste conceito.

No livro *Nossos Passos Vem de Longe e Outras Histórias Ancestrais* organizado por Janaina Senna (2025) a autora reúne histórias de mulheres negras como **Conceição Evaristo**,

Eliana Alves Cruz, Cidinha Silva, Ana Paula Lisboa e Luciana Nabuco. São narrativas que sintetizam e mesclam denúncia e lirismo, dor e afeto, memória e resistência. No prefácio deste livro, Silvia Barros cita a autora **Conceição Evaristo** afirmando que “a escrevivência se realiza como um ato de escrita de mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também do controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais” (SENNÁ, 2025, p.15)

A partir da compreensão de **Evaristo** (2020), compreendo que a escrevivência não se limita, a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela é uma escrita que carrega a memória coletiva, que evoca marcas ancestrais, especialmente de mulheres negras muitas vezes silenciadas pela história, mas que se fazem presentes em nossa experiência de vida cotidiana e na produção de modos de ser e de existir.

Minha trajetória se entrelaça com essas narrativas de vidas negras que não apenas me inspiraram no passado, mas também continuam a me atravessar. Vozes que ecoam nos caminhos e nas encruzilhadas e que me inquietam e me convidam a formular nova indagação sobre temas que, à primeira vista, parecem já conhecidos. É nesse entrelaçamento que se faz entre o pessoal e o coletivo, que se apoia a escolha da temática desta tese. Essa ressonância, que se desdobra em inquietação, me impulsiona a persistir na busca por outras formas de saber, de existir e de narrar.

Nesse processo, muitas vezes encontro ressonância em alguém que, ainda em seu próprio processo de maturidade geracional, caminha comigo tentando compreender por que as coisas acontecem de um jeito e não de outro. Aos poucos ela vem se tornando uma questionadora das verdades estabelecidas e dos saberes que para muitos parecem imutáveis. Neste ponto, não mais a minha ancestralidade encontra lugar mas a minha descendência. É **Bárbara Letícia**, minha filha, que agora completa essa narrativa, ilustrando e esperando a escrita de nossas vivências.

Com apenas 22 anos, **Bárbara Letícia** tornou-se uma jovem mulher negra igualmente inquietante. Aquela que parecia uma menina tímida e quieta, de voz baixa e rouca, quase inaudível, hoje busca, questiona, esbraveja, retruca e não aceita respostas que não façam sentido. Em seu percurso, ela se apropria devagarinho do modo de pensar o ser mulher dentro do feminismo negro. Por assim entender, tatua em seu corpo a expressão que marca o discurso ancestral de **Sojourner Truth: and I'm not a woman?** (E eu não sou uma mulher?) do

discurso proferido na Convenção de Direitos das Mulheres, Akron, Ohio, 1851. Essa frase dialoga com a afirmação de que os *nossos passos vêm de longe*, rememorada ao longo desta tese. No presente, as reflexões interseccionais sobre as múltiplas camadas de opressão e o conceito de interseccionalidade discutido por **Karla Akotirene** (2019); do feminismo negro tensionado por **Djamila Ribeiro** (2018; 2019) e **Leticia Nascimento** (2021;2023) que discute dentre outras pautas o transfeminismo, **enriquecem** o que **Bárbara** absorve e transforma.

Assim, **Bárbara** surge como um elo que resgata as vozes que vieram antes de todas nós e que reafirma o que **Evaristo** (2017, p. 24) sintetiza ao dizer: “A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem — o hoje — o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade.” Nesse encontro de gerações, a história de minha filha se entrelaça à minha e ambas ressoam as lutas e sonhos das mulheres negras que nos antecederam porque nossos passos vêm de longe.

Ao lembrar e relatar os caminhos percorridos que me trouxeram até aqui, posso ver que minha trajetória pessoal e profissional está profundamente imbricada com as questões raciais. Entretanto, para além da vivência pessoal, dos afetos e da herança ancestral, foi em um momento específico da minha trajetória profissional que uma inquietação mais elaborada fez movimento em meus pensamentos e ganhou forma. A experiência que relatarei a seguir não apenas aprofundou o que até então era vivenciado, mas também marcou o início de um engajamento e um olhar crítico para com a psicologia enquanto campo de atuação e de possibilidade de transformação.

1.2 QUANDO A VIVÊNCIA SE TORNA INQUIETAÇÃO: O NASCIMENTO DE UMA PESQUISA

A frase que diz *eu não ando só, os meus passos vêm de longe* não apenas ressoa com a minha vida pessoal, acadêmica, ou com a minha ancestralidade. Ela também serviu como um ponto de partida para minha conexão com outras pessoas negras com as quais vivenciei uma experiência marcante e também passaram a fazer parte desta construção a partir deste ponto da escrita.

Tive contato pela primeira vez com os membros da Articulação de Psicólogas e Psicólogos Negros Pesquisadores (ANPSINEP), no 11º Congresso Nacional de Psicologia (CNP), realizado na cidade de Brasília entre os dias 02 e 05 de junho de 2022. Esta conexão significativa despertou não apenas meu interesse e entendimento sobre as questões ali discutidas, mas também abriu portas para colaborações e experiências enriquecedoras com essas pessoas que ali compartilhavam uma jornada similar

O CNP acontece a cada três anos como forma de fortalecer a categoria a partir da aprovação de propostas que orientam a prática do profissional de psicologia. Na edição de 2022, psicólogas e psicólogos negros membros do ANPSINEP, bem como outros profissionais negros, organizaram um protesto denunciando a violência e o genocídio crescente que vitima pessoas negras diariamente no Brasil. Nos emocionamos ao ouvir, durante o ato, os nomes de pessoas negras cruelmente assassinadas nas diversas regiões do Brasil em consequência do racismo, da homofobia, da violência e da intolerância religiosa. Em uníssona voz durante o ato, repetimos juntos, a cada nome de pessoa negra assassinada mencionado, a frase que acompanha esta escrita: *Eu não ando só, os meus passos vêm de longe.*

No entanto, o que para muitos de nós representava um ato de protesto e de resistência contra o genocídio das pessoas negras, revelou-se, durante a manifestação, fonte de comentários pejorativos e aparentemente discriminatórios por parte de alguns colegas de profissão que ali estavam. Tais comentários evidenciaram um desconforto e desagrado em relação à presença e à manifestação realizada pelas pessoas pretas, alguns chegando inclusive a se retirar do auditório onde a manifestação acontecia.

A percepção daquele comportamento preconceituoso provocou grande indignação por parte dos manifestantes, da mesa condutora dos trabalhos bem como de outros profissionais presentes, tanto negras quanto não negras. Esses últimos, contrários ao comportamento de seus pares, como forma de posicionamento político, em outro momento, durante o CNP, fizeram um pedido público de desculpas aos grupos que foram desrespeitados em suas manifestações legítimas.

Observar estas reações não apenas me deixou pensativa e incomodada, mas também me levou a refletir sobre a formação acadêmica e ética para o exercício da profissão de psicóloga(o) questionando o sentido por trás daquelas falas discriminatórias e, por que não dizer, racistas. Se, por um lado, estar no 11º CNP gerou vínculos significativos, por outro lado me movimentou e provocou alguns desconfortos. No momento eu ainda não sabia, mas isso viria a compor o bojo das inquietações que estão no centro do meu problema de pesquisa, pois, a partir de então, comecei a considerar a possibilidade de transformar a experiência vivenciada em pesquisa para o meu projeto de tese, que futuramente se tornaria minha Tese.

Foi neste processo que surgiram diversas perguntas, nem todas com a intenção de se tornarem perguntas de pesquisa, mas como reflexões preliminares que me ajudaram a delimitar o campo de estudo. Questionei-me, por exemplo, sobre o que dizem as pesquisas em torno da presença da temática étnico-racial na formação de psicólogas(os) no Brasil e como

essa presença pode influenciar a construção de uma psicologia comprometida com a essa temática. Não sendo discutidas as questões étnico-raciais no contexto da formação, como esta temática poderia reverberar na formação profissional de Psicólogas(os)? Pensei ainda sobre quais seriam autoras e autores estudados nas universidades e como os componentes curriculares abordam essas temáticas, e como teorias sustentam essa formação. Também comecei a me questionar sobre a existência de documentos institucionais nas universidades que orientem a formação profissional para uma discussão, sobre políticas de inclusão, diversidade ou ações afirmativas.

Estes questionamentos iniciais foram importantes porque me colocaram em movimento. Porém, antes de levar todos esses questionamentos para minha orientadora, comecei a explorar os documentos que orientam a formação em psicologia: os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e os Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). E, com uma leitura ainda superficial, pude perceber que as concepções institucionais e pedagógicas sobre a temática racial, inclusão, diversidade e direitos humanos ou, em muitos casos, suas ausências, se materializam de formas distintas.

Olhar para estes documentos me pareceu um caminho viável para compreender não apenas se a temática racial está presente nas propostas formativas, mas como ela tem sido abordada e com quais fundamentos teóricos. Os PPCs indicam as disciplinas, ementas e referências que estruturam a formação das(os) futuras(os) psicólogas(os), enquanto os PDIs expressam os compromissos mais amplos das instituições com políticas de equidade, diversidade e justiça social. Investigar a articulação ou a desconexão entre estas instâncias passou a ser uma forma de aprofundar aquilo que inicialmente era apenas uma inquietação: como a psicologia está, ou não está, se constituindo como ciência e prática comprometida com o enfrentamento do racismo.

Fazendo esses percursos profissionais e ao mesmo tempo questionando as práticas que observava, fui de muitas maneiras refinando minha problematização que, ao longo do doutoramento, tomou distintas formulações até que chegasse a versão final, anunciada na apresentação.

Para além destes documentos institucionais, passei a considerar também outro material de análise que, embora secundário em termos de hierarquia administrativa, foi fundamental para compreender os saberes que circulam na formação: as ementas e as referências bibliográficas das disciplinas que compõem os currículos dos cursos de psicologia identificados a partir da localização dos excertos quando da sistematização metodológica. Isso porque interessa-me identificar não apenas a presença ou ausência da temática étnico-racial

nesses componentes curriculares, mas, sobretudo refletir sobre os sentidos atribuídos a essas discussões e os modos como elas se articulam com epistemologias afrocentradas, decoloniais e antirracistas.

A partir destas reflexões, volto o meu olhar para o Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) e vejo que é parte das suas concepções promover reflexões sobre a prática profissional. O Código fundamenta-se em princípios que são orientadores tanto no sentido da responsabilidade individual no exercício da profissão quanto na orientação para o fortalecimento da categoria para esta prática. Nesse sentido, dentre os princípios destacam-se dois que considero essenciais para pensar a relação entre a ética e a racialidade:

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. 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 (Código de Ética da Psicologia, 2005, p. 7).

Esses princípios, dentre outros, orientam a conduta ética das(os) psicólogas(os) e ressaltam o compromisso da profissão com a promoção do bem-estar, a proteção dos direitos humanos e a eliminação de práticas prejudiciais à saúde mental e emocional das pessoas. No entanto, ao confrontar estes princípios com comportamentos e determinadas falas de psicólogas(os), que expressaram preconceitos, frente às questões étnico-raciais, durante o 11º CNP, despertou em mim uma dúvida que considero relevante, pois contribuiu com meu processo de amadurecimento do problema de pesquisa que anuncio mais tarde: como é possível que profissionais comprometidas(os) com o cuidado e a escuta do outro com finalidade de promover saúde mental das coletividades sem qualquer forma de discriminação, não reconheçam os efeitos psicossociais do racismo na constituição subjetiva das pessoas negras?

Esta contradição entre o que está previsto eticamente e o que se expressa na prática cotidiana (inclusive dentro da própria categoria) aponta para uma lacuna formativa que precisa ser problematizada. Ampliando a discussão compreendo que, enquanto o código de ética estabelece princípios orientadores da prática profissional comprometida com a dignidade humana, e apresenta diretrizes gerais de respeito, promoção da saúde e enfrentamento das opressões, a Resolução CFP no 018/2002 materializa essas diretrizes ao reconhecer o racismo, o preconceito e a discriminação racial como fatores que produzem sofrimento psíquico e por assim ser, demandam posicionamento ético da categoria. Ao se complementarem, os

documentos evidenciam que a atuação profissional em psicologia deve ser a expressão máxima do compromisso com a dignidade humana e com a responsabilidade social Tanto de identificar quanto de combater práticas racistas nos mais diversos contextos.

Assim sendo, considero importante reconhecer a contradição entre os princípios éticos da psicologia e os comportamentos discriminatórios expressos por profissionais da área no 11º CNP e caracterizar tais comportamentos como um descumprimento de parte da categoria ao código de ética dentre outros, ao princípio II, que afirma que:

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 e ao artigo 2º alínea (a) que diz: é vedado à psicóloga(o) praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão. (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p.7-9)

Importa ainda dizer que a Resolução 018/2002 foi igualmente desrespeitada nos artigos 1º que afirma: *as(os) psicólogas(os) atuarão segundo os princípios éticos da profissão contribuindo com o seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo*; no artigo 2º que reafirma: *(as(os) psicólogas(os) não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia e 6º as(os) psicólogas(os) não se pronunciarão nem participarão de pronunciamentos públicos nos meios de comunicação de massa de modo a reforçar o preconceito racial*

Refletir sobre essa dissonância não é o foco direto desta pesquisa, mas é um ponto que atravessa a minha inquietação e ajuda a justificar a importância de discutir como a formação em psicologia tem lidado com as questões raciais. Afinal, quando esses princípios não são vivenciados na prática, é preciso olhar para o percurso formativo e refletir sobre o tipo de formação que tem sido oferecido e que saberes estão sendo privilegiados e/ou ignorados.

Compreendo que a escrita deste trabalho é uma atividade singular e, ao mesmo tempo, coletiva. Assim, trouxe as minhas inquietações para o encontro de orientação da Prática de Pesquisa conduzida por minha orientadora, Prof. Dra. Maura Corcini Lopes. No decorrer do processo de orientação, à medida que apresentei a situação vivenciada no evento do Conselho de Psicologia ao grupo, outras reflexões propostas por eles se somaram àquelas iniciais. A partir disso, passei a me perguntar se, em seu processo formativo, a(o) profissional da psicologia não é convocada(o) a refletir sobre as questões raciais (sobre si, sua branquitude ou negritude, seus lugares de fala e escuta) como poderá desenvolver uma prática ética, empática

e culturalmente sensível, especialmente diante de sujeitos negros marcados pelo trauma racial?

Compreendo que a ausência de discussão das questões raciais na formação impacta diretamente a qualidade da escuta que se oferece. Uma escuta que não reconhece a dor do racismo ou que a silencia, não valida, não acolhe e não transforma. Por isso, defendo a importância do desenvolvimento de uma consciência racial crítica como parte da formação em psicologia, não como um complemento, mas como um eixo estruturante para a prática profissional.

Essas reflexões me conduziram a pensar sobre as bases epistemológicas que sustentam a formação em psicologia no Brasil. A maneira como os currículos são organizados, os autores que são priorizados e os saberes que são legitimados mostram escolhas políticas e históricas que nem sempre favorecem uma formação sensível à diversidade racial. Ao mesmo tempo em que se reconhece a contribuição de referenciais tradicionais da psicologia, é preciso considerar que a ausência sistemática de produções de autoras e autores negros, assim como de experiências e vivências racializadas, opera como forma de apagamento e manutenção de um modelo hegemônico de subjetividade. Questionar essas bases me parece interessante para compreender como se constrói, ou se nega, o compromisso da psicologia com a equidade, a justiça social e a efetivação dos direitos humanos na prática profissional.

Nesse sentido, importa reconhecer que a postura de parte dos profissionais observados naquele congresso não pode ser compreendida apenas como um desvio individual, nem tampouco pode ser dissociada de sua responsabilidade ética. Embora a formação em psicologia no Brasil ainda esteja amplamente estruturada sobre referenciais eurocêntricos que ignoram a realidade racial do país, os princípios do Código de Ética da profissão deixam evidente que cabe à(ao) psicóloga(o) o compromisso com a dignidade, a igualdade e a integridade de todas as pessoas, independentemente de sua origem racial, social ou cultural. Assim, ainda que a formação técnico-teórica tenha lacunas importantes, isso não exime profissionais do exercício da escuta ética, empática e antidiscriminatória (elemento fundante da prática psicológica). Da mesma forma, não o autoriza a agir com preconceito e discriminação racial porque, em última instância, isso se configura crime.

Diante de tantos questionamentos, torna-se fundamental buscar outras formas de produção de conhecimento, especialmente aquelas que falam da América Latina e da África por serem continentes nos quais suas histórias e culturas, assim como as nossas, foram e continuam sendo frequentemente silenciadas ou desvalorizadas pelas tradições culturais dominantes. Discutir estas epistemologias na formação de psicólogos no Brasil representa

possibilidades de ampliar os horizontes do campo de fazer profissional, incorporando a essa discussão outras perspectivas que dialogam diretamente com as realidades locais, históricas e culturais onde a formação acontece. Importa dizer que o caminhar em direção a outras formas de construir conhecimento não implica negar os saberes e as contribuições constituídos por outros povos. O que se busca é enfrentar o desafio de integrar os saberes provenientes de tradições afro-brasileiras, indígenas e latino-americanas àqueles já consolidados, sem que haja nenhum processo de imposição ou hierarquização de saberes. É, pois, neste contexto que se insere o debate em torno da decolonialidade, conceito que ganha centralidade na reflexão que aqui se propõe.

Historicamente, segundo Quintero, Figueira e Elizalde (2019), a partir do final dos anos 1990, com as pesquisas de Anibal Quijano sobre colonialidade, ganhou força uma grande produção crítica que olha novamente para a Modernidade europeia, a partir da América Latina, e apresenta a colonialidade como o reverso inseparável da Modernidade, uma vez que no entendimento do autor, uma não existe sem a outra. Essa forma de pensar vai se caracterizar como uma tentativa de reformular a maneira como entendemos a história, o próprio conhecimento e a sociedade, centralizando as experiências coloniais. Isso resultou no chamado projeto Modernidade/colonialidade/decolonialidade (MCD), articulado por diversos autores latino-americanos como o próprio Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Nelson Maldonado Torres, entre outros que enxergavam a Modernidade não como um processo universal, mas como algo que carrega, inseparavelmente, o peso da colonialidade.

As discussões que foram iniciadas na América Latina não permaneceram circunscritas a ela. Ao contrário, elas se expandiram e se tornaram cada vez mais discutidas nos mais diversos campos de estudo e de pesquisas. Quintero et.al (2019), identificam diálogos, mas também tensões entre o movimento MCD, os estudos subalternos e os estudos pós-coloniais. Os autores afirmam que os estudos subalternos originados na Índia mantiveram a crítica ao eurocentrismo, mas se distanciaram das vozes dos próprios subalternos, enquanto os estudos pós-coloniais formulados nos centros acadêmicos do chamado “primeiro mundo”, principalmente Inglaterra, EUA, Canadá, influenciados pelas teorizações não metafísicas realizadas por intelectuais, tais como, Foucault, Derrida, Said entre outros privilegiaram análises ligadas aos saberes e as relações de poder.

Em linha com tais discussões não metafísicas, questiona-se a possibilidade do “pós” colonial. Afinal, é fácil perceber em uma analítica do presente o quanto o colonialismo se renova, utilizando outros meios e tecnologias. Reconhecendo os saberes e as lutas travadas no

presente emerge a perspectiva da decolonialidade, assim, chega-se ao entendimento da existência do colonialismo que leva a uma luta por outras formas de vida que em Fraser (2022) denomina-se de reconhecimento e de redistribuição. Assim, como afirma Quintero é importante destacar que:

com estudos decoloniais, nos referimos aqui ao conjunto heterogêneo de contribuições teóricas investigativas sobre a colonialidade. O que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano, as formulações (re)conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas. É um espaço enunciativo não isento de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhada (Quintero et al., 2019, p.4)

Para os estudos decoloniais, discutidos em Quintero et.al (2019), foi importante ampliar a noção de colonialidade, pois abarca outros campos da existência social. A descolonização encontra-se relacionada aos processos políticos de independência dos países colonizados, ou seja, à retirada das potências coloniais do domínio sobre os territórios, fato que marca, em tese, o fim da colonização enquanto dominação tanto política quanto administrativa. Já a decolonialidade, por sua vez, não está relacionada a essa ruptura com a colonização territorial. Trata-se de um projeto ético, político e epistêmico que busca superar as marcas da colonialidade que ainda se fazem presentes nas estruturas sociais e acadêmicas, mesmo considerando a independência formal dos países colonizados. Proposta por autores como Aníbal Quijano e Maldonado Torres (2016), a decolonialidade latino-americana pode ser compreendida como uma crítica à persistência do padrão colonial de poder operando tanto na linguagem quanto na ciência e na cultura e atuando ainda na subjetividade e na produção de conhecimento.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), ao se aproximarem dos autores africanos, radicalizam a discussão, compreendendo a decolonialidade entre os povos a partir da ideia de raça como um projeto originado no início do sistema-mundo moderno/colonial que organiza diferenças e desigualdades e se caracteriza a partir do lugar de enunciação. Nesse sentido, a decolonialidade consiste numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492. Assim merece destaque ainda o entendimento de que, embora os estudos decoloniais aparentemente oriundos do continente latino-americano possam oferecer uma crítica ao padrão colonial de dominação, eles normalmente não centralizam as epistemologias oriundas de África e da diáspora negra. Nesse sentido, Bernardino Costa e Ramon Grosfoguel 2016 denunciam que:

Sem utilizar precisamente o termo “colonialidade”, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro. A título de exemplo, podemos encontrar contemporaneamente essa ideia em autores e autoras tais como **W. E. B. Du Bois**, **Oliver Cox**, **Frantz Fanon**, **Cedric Robinson**, **Angela Davis**, **Zora Neale Huston**, **bell hooks** etc. Entretanto, a articulação desta ideia – já identificada com o conceito de colonialidade – foi formulada de maneira explícita por Immanuel Wallerstein (1992). Na sequência, o conceito de Wallerstein foi retomado por Anibal Quijano, que passou a nomeá-lo como colonialidade do poder. (Costa e Grosfoguel 2016, p.17)

Portanto, sem negar a relevância das contribuições latino-americanas, dialoguei fundamentalmente com as perspectivas africanas, afrodiaspóricas e afrobrasileiras que pensam a decolonialidade a partir de outras matrizes históricas, culturais e filosóficas que foram retomadas nos capítulos seguintes como parte do exercício de reposicionamento dos saberes que foram excluídos dos mais diversos contextos, a exemplo de **Fanon** (1968, 2022), **Assante** (2014), **Munanga** (2003), **Evaristo** (2017), **Bento** (2022), dentre outros

Os estudos decoloniais, nesse sentido, propõem uma ruptura com os paradigmas tradicionais euro-americanos que dominam as estruturas educacionais e epistemológicas. Eles buscam resgatar e valorizar saberes que foram negados, marginalizados ou excluídos das narrativas hegemônicas universalizantes.

Em síntese compreendo que, apesar das semelhanças em termos etiológicos, a categoria decolonialidade mais presente na concepção de Grosfoguel (2016) e Maldonado-Torres (2007), busca evidenciar que a modernidade não pode ser dissociada da colonialidade enquanto padrão tanto de poder quanto de dominação sobre conhecimento e cultura. Assim, quando nesta Tese faço a opção pela decolonialidade, é por entender que esta concepção vai para além da ruptura com o colonialismo, se colocando como uma crítica permanente às formas de poder e saber que sobreviveram ao colonialismo e seguem estruturando o nosso presente.

Compreendo que, mais do que um conceito, a decolonialidade representa um processo de reconstrução epistemológica que mostra a persistência do eurocentrismo, mas ao mesmo tempo afirma e propõe outros modos de pensar, de existir e de produzir conhecimento. Especialmente conhecimentos forjados a partir das e nas experiências africanas e afrodiaspóricas.

No contexto específico da formação de psicólogas e psicólogos no Brasil, decolonialidade pode ser considerada uma abordagem central para a compreensão dos questionamentos feitos uma vez que, além de propor uma revisão crítica dos currículos e das práticas pedagógicas, propõe a partir do seu próprio conceito um diálogo com as diversas

realidades culturais, étnicas e raciais que compõem uma dada realidade, a exemplo da realidade brasileira.

Olhando nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma consciência racial crítica deixa de ter um lugar periférico e passa a ocupar um lugar central no processo formativo entendendo que essa consciência tem uma relação direta com a capacidade de perceber, analisar e questionar de que forma o racismo estrutura as relações sociais e atravessa contextos institucionais e subjetividades. Ao ocupar este espaço integrando o currículo, tal como outros componentes essenciais da formação, esse processo não só prepara a(o) futura(o) profissional para um atendimento ético e empático, mas também a(o) reposiciona como agente de transformação social. Trata-se de favorecer uma formação que possibilite o reconhecimento de modos plurais de ser e de existir, promovendo encontros consigo mesmo e com suas identidades apagadas, negadas ou encobertas. Assim, contribui com o processo de decolonização e redescoberta do que havia sido silenciado no outro e, muitas vezes, também em si.

A partir da contextualização apresentada neste capítulo, para mim, não parece possível propor outro modo de olhar a formação de profissionais da psicologia que não seja pela via da decolonialidade. Esta escolha considera ainda as motivações pessoais que envolvem minha ancestralidade, as motivações acadêmicas e os atravessamentos que se fizeram em todos os contextos educativos pelos quais passei até este momento em que me aventuro a passar pela escrita de uma Tese. Soma-se a isso, os desafios profissionais de coordenar um curso de psicologia em um centro universitário onde noventa por cento dos professores, coordenadores e alunos são pessoas não negras. Diante de tudo isso, não haveria como sustentar meus argumentos a partir de outra perspectiva que não aquela que reconhece, valoriza e tensiona as estruturas coloniais que ainda atravessam a formação em psicologia.

Nesta direção, foi delineado no capítulo seguinte, a revisão de literatura através da qual irei apresentar os trabalhos existentes que trazem a discussão da temática racial na formação de psicólogas(os) no Brasil. Pretendo com isso analisar os estudos, destacando e discutindo pontos de semelhanças e divergências, bem como mostrando em que medida minha tese dialoga com estas produções e como avança nas lacunas deixadas pelos trabalhos anteriores.

Assim, busquei evidenciar que, embora o debate sobre raça e racismo na psicologia venha se fortalecendo, existem muitas práticas que ainda precisam ser problematizadas, especialmente no que se refere à inserção de epistemologias negras e ao papel formativo de uma psicologia comprometida com a pluralidade de saberes e de vozes. Dessa forma, ao

propor ir além do que já foi investigado, este trabalho buscou contribuir para uma formação que não apenas mencione a temática racial ou as referências existentes nos documentos institucionais das universidades federais brasileiras, a exemplo dos componentes curriculares presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), da visão ou da missão institucional dos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), mas que tome as políticas e projetos como eixos estruturantes na construção de saberes e práticas psicológicas na formação de psicólogas no Brasil.

Conforme mencionado no início deste trabalho em nota de rodapé, considerando o compromisso assumido neste trabalho com a valorização de saberes historicamente silenciados, inclusive no interior da própria psicologia, adotei, ao longo da escrita desta tese, alguns posicionamentos que se configuram como marcadores de um modo de pensar e produzir conhecimento. Tais escolhas orientam minha escrita e carregam intencionalidades éticas, políticas e epistêmicas, expressando tanto o lugar de onde escrevo quanto a pesquisa que defendo. São decisões que considero fundamentais não apenas enquanto profissional da psicologia, mas também a partir de uma perspectiva ética e étnico-racial, conforme justifico a seguir.

O primeiro posicionamento é parte das escolhas ético-políticas que organizam a escrita desta Tese onde fiz a opção por destacar em **negrito** os nomes de pessoas negras ao longo do texto (sejam estas pessoas autoras(es), sujeitos da pesquisa ou mesmo familiares com os quais guardo vinculação visceral). Reconheço que, no contexto brasileiro, a identidade racial é atravessada por múltiplos fatores: históricos, fenotípicos, territoriais e subjetivos e que a autodeclaração é um direito inalienável e uma escolha legítima de cada sujeito. Assim, ao adotar esta metodologia não busco nomear ou definir identidades, mas tornar visível e valorizar trajetórias negras tendo como base informações públicas, autodeclarações disponíveis ou em inserções reconhecidas nos movimentos e produções que se afirmam como parte da luta antirracista. Trata-se, portanto, de um gesto simbólico e político que assume as limitações envolvidas nesse gesto, que se faz necessário diante do apagamento histórico que recaiu sobre sujeitos negros nos espaços de produção acadêmica no Brasil. Por fim, destacar estes nomes é uma forma de afirmar presença, de reconhecer as contribuições de cada um e de inscrever a marca da negritude como força criadora de conhecimento, sem, no entanto, desconsiderar ou sobrepor-se à autonomia de cada pessoa no que se refere a sua identidade racial. É importante registrar, ainda, que algumas autoras e autores podem não aparecer em negrito, justamente pela impossibilidade de identificação a partir de critérios fenotípicos,

autodeclarações ou outras características que permitam reconhecer com um mínimo de segurança sua vinculação racial.

Esta decisão foi inspirada na tese de **Paulo Vitor Navasconi** (2022), que é parte da minha revisão de literatura. **Navasconi** adota a negritação como forma de demarcar a sua racialidade, existência e intelectualidade. No tocante a minha tese, o negrito também recai sobre nomes que atravessam e sustentam minha trajetória, como os de minha mãe **Helena**, minha avó **Isabel**, minha filha **Bárbara** e a **Auta Rosa de Amarante**, mulher negra que foi sujeito principal da minha pesquisa de mestrado. Ao fazer isso, reafirmo que a produção do saber não pode ser considerada de forma dissociada das histórias e corpos que o constroem.

O segundo posicionamento tem relação com a escrita do projeto em primeira pessoa do singular, mesmo que as normas e manuais tradicionais de escrita acadêmica orientem o uso da terceira pessoa ou mesmo uma linguagem neutra e impessoal. Ao fazer esta escolha, assumo a autoria de forma direta e posicionada recusando a pretensa neutralidade da ciência por entender que tanto a escrita na terceira pessoa quanto a neutralidade se configuram formas de apagamento da voz da pesquisadora na escrita científica. Escrever em primeira pessoa é, para mim, um gesto político de afirmação de autoria e de reconhecimento da implicação subjetiva e histórica que atravessa este trabalho.

Esta escrita, embora seja autoral, não é, em certa medida, solitária. Considero que ela é igualmente coletiva, pautada pelas contribuições do grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, com quem compartilho desde as inquietações iniciais, as leituras, escutas, construções e reconstruções dos caminhos teóricos e metodológicos assumidos. Assumir a autoria em primeira pessoa não me impede de reconhecer, ainda, a presença imprescindível, cuidadosa e rigorosa da minha orientadora, cuja escuta e acompanhamento foram fundamentais para que este trabalho tomasse forma, mesmo nos momentos em que os atravessamentos da vida me exigiram pausa e acolhimento.

O terceiro posicionamento se refere ao uso da linguagem gendrada, pois utilizo sempre o feminino como modo de referência à profissão e às(aos) profissionais da psicologia, seguido do masculino entre parênteses. Esta escolha faz parte de um posicionamento político do Sistema Conselhos de Psicologia, que eu compartilho, que reconhece a linguagem e a escrita uma fonte de representação e de poder, normalmente concentrado no gênero masculino, que contribui para a invisibilização das mulheres, que hoje representam cerca de 90% da categoria profissional. Assim, ao adotar a linguagem gendrada busco tensionar as estruturas linguísticas e também subjetivas que reforçam as desigualdades de gênero em evidência do feminino como presente na construção do saber e da linguagem.

Ponto, no entanto, que, para mim, essas escolhas não contradizem o rigor acadêmico, mas o ampliam ao incluir outras formas de produção de sentido e de implicação na pesquisa. O que assumo aqui é um compromisso ético-epistêmico: produzir ciência com responsabilidade histórica, racial e coletiva. Com essas decisões, reafirmo que esta pesquisa se constrói pelo que investiga, mas também pelo modo como se propõe a narrar este percurso. A partir do próximo capítulo, apresento o diálogo com as principais referências que embasam esta investigação.

2 AS PESQUISAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar pesquisas já realizadas sobre a temática da formação de psicólogas(os) no Brasil, e de modo específico aquelas que discutem a inserção da temática étnico-racial nos currículos de formação em psicologia. Para tanto, proponho que, indo além da análise acadêmica, fazer também a escuta de muitas vozes. Vozes silenciadas pelas ausências nos textos e pelas epistemologias negadas. O poema que abre este capítulo, de autoria de **Conceição Evaristo** (2017), é uma convocação. Ele mostra que a discussão a ser realizada neste trabalho é atravessada por histórias de apagamento, mas também por forças de resistência e reexistência.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas
(**Evaristo**, 2017, p. 24).

O excerto acima, do poema *Vozes Mulheres*, nos faz refletir sobre os silenciamentos vivenciados por toda uma ancestralidade em um certo tempo da história. Vozes engasgadas, recolhidas, caladas, que, em algum momento se farão ouvir pela descendência que hoje carrega com a liberdade da fala o peso da memória. Me pus a pensar sobre mesmo diante da liberdade e da oportunidade de falar nossas ideias, elas parecem não ressoar. Algo permanece mudo. Vozes abafadas não mais pela censura direta, mas pela sutileza de uma página em branco. Neste momento, ideias silenciadas não mais pela falta de liberdade de expressar o que sentimos ou pensamos, mas pela dificuldade de organizá-lo diante da presença marcante de uma folha em branco e das exigências da escrita acadêmica.

Nunca foi tão difícil olhar para uma folha em branco. Ela é resultado do cansaço, do acúmulo de coisas feitas e a fazer, dos afetos embotados e das constantes prioridades que também se impõem: algo urgente para fazer, alguém para cuidar, um texto para revisar, provas para corrigir, aulas para preparar. E, assim, sem perceber, sigo resistindo, quase inconscientemente, ao ato de escrever. E pensar assim me levou de volta para a imersão vivida nas aulas realizadas presencialmente no Campus da Unisinos no ano de 2023. Especificamente o componente curricular *Escrita Acadêmica* ministrada pelas Prof^{as} Dr^{as} Viviane Klaus e Prof^a Dr^a Luciane Graziotinn. Em um dos encontros, discutimos o texto do

Tadeu Tomaz Silva (2006), intitulado *Como enfrentar a síndrome da folha em branco*. Compreendo hoje que aquela folha em branco também silencia. Não por si literalmente, mas pelos atravessamentos subjetivos que ela carrega. É preciso, porém, romper este silêncio. E é exatamente contra ele que inicio a escrita deste capítulo.

Ao dar sequência a este capítulo apresento o mapeamento de estudos que tramam a problemática racial na formação de psicólogas(os) no Brasil. Busco por trabalhos que possam contribuir comigo nas discussões que almejo realizar nesta Tese. Também, busco por pesquisas que talvez já tenham sido realizadas por outros autores e que poderiam contribuir na formulação de novas perguntas de pesquisa.

Embora a estrutura de um capítulo de revisão de literatura priorize a apresentação de produções acadêmicas em bases institucionais, optei por iniciar esta revisão com um recorte específico que são produções desenvolvidos por psicólogas(os) negras(os) e pesquisadoras(es) que atuam no campo da psicologia afrocentrada e decolonial. Trata-se dos Anais da Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) (ANPSINEP) e do Banco de Teses e Dissertações da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Considero legítimo e necessário iniciar por esses espaços, tanto pela centralidade das epistemologias que sustentam este trabalho quanto pela urgência de visibilizar produções que historicamente permanecem à margem dos bancos acadêmicos hegemônicos. Na sequência, apresento os procedimentos utilizados nesta revisão e os demais repositórios investigados.

A revisão teve início com o levantamento de produções da ANPSINEP, e da ABPN, que organiza o Congresso Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE). A partir desse ponto, iniciei a procura por referências que fornecessem o suporte necessário à minha pesquisa. A decisão de começar por essas fontes foi motivada pelo reconhecimento do valor epistêmico e político dessas produções, que têm sido historicamente excluídas dos espaços acadêmicos tradicionais. A ANPSINEP, por sua vinculação direta com o campo da psicologia, ofereceu um conjunto de produções especificamente voltadas à formação profissional e às relações raciais, enquanto os anais do COPENE contribuíram com uma diversidade de abordagens interdisciplinares sobre o tema.

Nos anais do Encontro Nacional de Psicólogas e Psicólogos Negros Pesquisadores – PSINEP encontrei referências que me mostraram o que circulava de discussão sobre a formação de psicólogos no Brasil. Apesar de tratar de um movimento de fundação recente, instituído em 2010, já foram realizados dois encontros com temáticas diretamente relacionadas à construção de uma psicologia antirracista e comprometida com as subjetividades negras. A primeira edição aconteceu em São Paulo, no ano de 2010 contando

com mais de 200 participantes presenciais oriundos das diversas regiões do Brasil, Angola e Estados Unidos, além de acessos virtuais.

Do I PSINEP, resultou um documento publicado com os eixos e as temáticas discutidas que são altamente relevantes para os estudos sobre a temática racial como, de certo modo, para esta pesquisa. São eles: 1) Relações Históricas da Psicologia com o Racismo: a Produção do Conhecimento, a Prática e a Formação; 2) Racismo e Sofrimento Psíquico e 3) Configuração do Mundo Profissional e Social para a(o) psicóloga(o) negra(o) no Brasil. Esses eixos evidenciam que as produções presentes nesses espaços não apenas discutem a presença da temática racial na formação em psicologia, mas também apontam para as tensões entre os referenciais teóricos hegemônicos e as experiências de profissionais e estudantes negros.

Resultado também do Encontro Nacional de Psicólogas e Psicólogos Negros Pesquisadores, a Carta de São Paulo (I PSINEP 2010)⁵ como documento final do encontro que em um dos trechos mais expressivos afirma:

Reafirmamos nosso entendimento de que o racismo constitui uma das questões mais fundamentais para a compreensão dos processos de exploração e dominação instalados na sociedade brasileira. Tal condição exige que todos os esforços sejam empreendidos no sentido de elucidar seus mecanismos que, engendrados em uma história marcada por séculos de escravização, resultaram em padrões de relações raciais que ocultam perversamente a violência sistemática imposta historicamente à população negra. [...] O racismo à moda brasileira constitui um dos mais sofisticados e enigmáticos mecanismos que operando por meio da violência sistemática e silenciada, produz e torna cada vez mais agudas as desigualdades sociais, que no Brasil, tem também um viés eminentemente racial. Estes aspectos se encontram fortemente inscritos nas dinâmicas institucionais que regem o funcionamento da sociedade brasileira, marcada em seu imaginário pelo mito da democracia racial, condição responsável pela configuração de formas de subjetivação social que naturalizam práticas correntes pautadas no racismo, na discriminação e no preconceito.

A leitura da Carta de São Paulo (2010), resultado do I PSINEP, provocou em mim um sentimento de reconhecimento, mas também de convocação. Reconhecimento, porque ali estão expressas, com transparência e coragem, muitas das inquietações que também me atravessam como mulher negra, psicóloga e pesquisadora. E convocação porque a carta não apenas denuncia os efeitos do racismo na sociedade brasileira, mas chama a categoria profissional à responsabilidade ética de enfrentá-lo, não apenas no discurso, mas na prática cotidiana, na escuta, na clínica, na docência e, especialmente, na formação.

⁵ I PSINEP (Encontro Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) de Relações Raciais e Subjetividades). *Carta de São Paulo – documento final do I PSINEP*. São Paulo: USP, 15 out. 2010

Ao afirmar que o racismo à brasileira opera de forma silenciosa, sofisticada e institucional, o documento reforça a urgência de olhar para os currículos de psicologia e se perguntar: como temos sido formadas(os)? Quais saberes sustentam nossa escuta? Que vidas cabem nas referências que nos são apresentadas como universais? Esse chamado, vindo da própria categoria, ecoa diretamente nos objetivos deste trabalho, que busca tensionar os caminhos formativos da psicologia e propor uma abertura real para epistemologias negras, plurais e comprometidas com a justiça racial.

Circulou ainda, enquanto discursos organizados sobre a temática racial no contexto da psicologia, algumas falas dos integrantes dos eixos temáticos que considero pertinente destacar por trazerem uma relação muito grande com o que discuto neste projeto. Em especial sobre os eixos que tratam da relação histórica da psicologia com o Racismo, Produção do Conhecimento, Prática e Formação e o que discute o Racismo e o Sofrimento Psíquico. Dentro deste eixo, aconteceu a primeira fala proferida pelo professor **Alessandro de Oliveira dos Santos** (2010) que é psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), mestre e doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, docente e pesquisador da Universidade de São Paulo (USP). Ele destacou em sua fala no I PSINEP realizado em 2010, a partir do entendimento dos conceitos de estereótipo, estigma, preconceito e discriminação, o questionamento sobre *quem são os outros*, a importância da psicologia social brasileira e seu compromisso com desconstrução do racismo com o estudo das diferenças, das relações étnico-raciais, inter e intraculturais e de gênero (**Santos** 2010).

Nomes importantes de autoras e autores que foram base para a Psicologia Social Brasileira a exemplo de Raul Carlos Briquet (1887-1953), Aniela Meyer Ginsberg (1902-1986), Arthur Ramos de Araújo Pereira (1903-1949), **Virgínia Leone Bicudo** (1915-2003), e Dante Moreira Leite (1927-1976) foram lembrados por **Santos** (2010) que sintetizou sua fala. Isso proporcionou o entendimento de que foram todos esses homens e mulheres acima citados que ajudaram a enxergar a interação dos indivíduos com grupos e sociedades e que mostraram que as diferenças podem degenerar em desigualdades.

Outro intelectual que influenciou a construção da Psicologia Social no Brasil foi o sociólogo Donald Pierson (1900-1995), cuja obra, sua Tese de Doutorado, *Branços e Pretos na Bahia*, de 1942, é citada por **Santos** (2010) como uma das referências que marcaram as discussões sobre relações raciais no país. Nessa obra Pierson argumenta que no Brasil as desigualdades sociais não seriam determinadas pelo preconceito racial, mas por fatores de classe. Segundo ele, o preconceito existente seria de ordem social e econômica e não de natureza étnico-racial. Para o autor, a ausência de uma consciência racial decorre do fato de

que pessoas negras em ascensão social não se reconheceriam como grupo racial nem perceberiam sua condição racial como obstáculo à vida profissional.

Porém, essa concepção mostra uma leitura que relativiza o racismo e sustenta a ideia de que as relações raciais brasileiras seriam harmônicas, flexíveis e democráticas. Essa perspectiva também tem um contexto histórico que é marcado pela herança colonial no qual o colonizador branco europeu hierarquizou e subordinou os povos indígenas e africanos, estabelecendo as bases de um sistema de dominação que perdura nas estruturas sociais

Essas afirmativas do autor nos convidam a refletir sobre o tom das discussões realizadas pelas ciências sociais brasileiras nos anos 1990, período em que prevaleceu o entendimento de que as desigualdades seriam, em sua maioria, de classe social e não de raça. Tal perspectiva acabou por reforçar a negação simbólica do racismo, deslocando-o para um plano secundário e contribuindo para a manutenção do mito da democracia racial. Nesse sentido, embora Pierson tenha exercido influência na consolidação da Psicologia Social no Brasil, faz-se necessário um olhar crítico sobre suas formulações, a fim de evitar que se reproduzam, ainda hoje, os atravessamentos epistemológicos que invisibilizam as dimensões raciais das desigualdades.

Wade Nobles(2010), professor doutor do Departamento de Estudos sobre Negritude e da Escola de Estudos Étnicos de São Francisco e cofundador da Associação de Psicólogos Negros dos Estados Unidos, trouxe no seu discurso no I PSINEP (2010) reflexões sobre o processo de embranquecimento, pertencimento étnico-racial e identidade fragmentada no contexto da Psicologia Afro-brasileira e reafirmou a importância de construir uma psicologia afrodescendente brasileira que converse com outras formas de fazer psicologia estendendo a mão para os negros de países como Estados Unidos, Haiti, Jamaica e o continente africano, que segundo o autor, se encontram atualmente tão europeus quanto aqueles da Europa (I PSINEP, 2010 p. 40).

A segunda edição do PSINEP, aconteceu em maio de 2014 na cidade de Recife, Pernambuco, com o tema Resolução *CFP 18/2002: 12 anos de uma resolução invisível*. Esta resolução, do Sistema Conselhos de Psicologia, estabelece normas para a atuação de psicólogos(os) em relação ao preconceito e à discriminação racial. O evento foi posteriormente publicado em um dossiê que trouxe os eixos Formação, Sofrimento Psíquico e Racismo Institucional como norteadores das discussões realizadas em sessões temáticas e em trabalhos apresentados sob formato de artigos.

O resgate histórico da relação entre a Psicologia e o racismo evidencia sua proximidade com práticas da Medicina, que fundamentava sua atuação em conhecimentos

psicológicos e psicanalíticos, a exemplo da Escola de Medicina **Nina Rodrigues**. Esse resgate também caracteriza como incipiente a relação entre Psicologia e racismo, apesar de apontar a criação dos primeiros cursos de Psicologia no Brasil, conduzida por profissionais com ampla trajetória de pesquisa na área étnico-racial, conforme discutido de forma extensa no I PSINEP.

A título de publicações, diversas temáticas foram apresentadas no II PSINEP (2014) em Grupos de Discussão trazendo as mais diversas possibilidades de temas a exemplo de: o impacto do racismo na construção da identidade de mulheres negras, de **Marcia Santos Miranda** e **Josilane Lima da Silva**(2014); Marcos regulatórios sobre relações raciais e racismo: instrumentos para atuação da(o) psicóloga(o), de **Alessandro Oliveira Santos**(2014); o papel da(o) psicóloga(o) numa política pública de combate a práticas racistas, de **Valdisia Pereira da Mata** e **Djean Ribeiro dos Santos** (2014); e Racismo e branquitude na prática profissional de psicólogas brancas e negras, das autoras Hellen Maciel Santana e Marilda Castelar (2015).

Os artigos fazem pensar a formação em psicologia uma vez que trazem em seus argumentos o modo como a colonialidade se reproduz nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, outros ainda apontam práticas inspiradoras para uma formação psicológica afrocentrada e antirracista.

Durante o Fórum, foi construída a Carta de Recife com proposições para uma agenda política de saúde mental sólida e permanente para população negra brasileira. Diante do exposto, é possível supor que a temática étnico-racial esteja presente no movimento de psicólogas(os), haja vista o número de trabalhos apresentados, bem como as palestras feitas nos eventos destacados acima. Porém, sei que uma revisão de literatura deve avançar na busca de pesquisas que mostrem estudos mais aprofundados sobre o tema que se deseja investigar em sua relação com a formação de psicólogas(os).

Outras publicações, mesmo não relacionadas aos eventos da ANPSINEP igualmente merecem destaque pela relevância e contribuição dada à discussão feita nos eventos que ora apresento. Refiro-me à Revista Psicologia da Educação, São Paulo edição 57, número especial temático “Diferenças e Processos de Subjetivação na Educação” (2024) organizado por Elisabete Figueroa dos Santos e Ronaldo Alexandrino. Nesta edição estão reunidos trabalhos distribuídos em eixos a saber: psicologia e subjetividades, questões raciais e de gênero e educação; educação inclusiva, sexualidade e Direitos sobre a temática étnico-racial na educação a partir dos quais fiz algumas reflexões.

Dentre os eixos citados, destaco o que discute as questões raciais, de gênero e educação no estão publicados os artigos “**Jessé Sousa** e o Racismo Multidimensional: a

ausência do ideal educacional moderno e a gênese da “subcidadania” brasileira do autor Anderson Gomes de Paiva(2024); Um Debate Sobre Raça: análise dos projetos político-pedagógicos dos municípios de Sumaré e Hortolândia das autoras **Bruna Sousa Ribeiro e Elisabete Figueroa dos Santos** (2024); Mulheres Negras e Docência no Ensino Superior: trajetórias e rupturas de **Ana Carolina Silva dos Santos, Lia Teodoro Martins Ferreira, Jaciara Cristina da Silva e Elisabete Figueroa dos Santos** (2024). Agrupaciones de colectividades de inmigrantes no hispanohablantes y afrodescendientes em Rosário, Argentina das autoras Thalita Camargo Angelucci e Maria Isabel Pozzo (2024). Destaco, porém, o trabalho Nossos Passos Vem de Longe: mulheres negras na pós-graduação das autoras **Máisa Elena Ribeiro, Elizabeth Conceição Alves e Angela Fátima Soligo** (2024) em face da coerência temática para refletir a partir das discussões que elas trazem.

A partir do trabalho de **Ribeiro, Alves e Soligo** (2024), cujo objetivo é dar visibilidade à produção de conhecimentos científicos elaborados por pesquisadoras negras que concluíram a pós-graduação — vinculadas à linha de pesquisa Psicologia e Educação, no grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação (DiS), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE-FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entre os anos de 2005 e 2024 —, observo que há uma convergência com a Tese aqui proposta no que diz respeito à discussão sobre decolonialidade e suas implicações na construção identitária de sujeitos negros. As autoras recorrem a **Fanon** (2008) para evidenciar que, segundo ele, o negro sequer foi reconhecido como “outro”, sendo compelido a lutar para ser visto como humano — processo que Fraginalls (2017) denomina de deculturação. Trata-se de uma tecnologia social que rompe vínculos, apaga nomes e referências, e que se atualiza no presente por meio de práticas acadêmicas que continuam a selecionar quem e o que pode ser legitimado como conhecimento.

As autoras também delineiam o contexto em que a universidade opera: entre o discurso da universalidade e a reprodução cotidiana de hierarquias raciais. A leitura de Santos (1998; 2017) sobre o apagamento do trabalho negro na cidade contribui para que **Ribeiro, Alves e Soligo** (2024) compreendam como o ideal civilizatório europeu e as narrativas oficiais, tal como são construídas, acabam por obscurecer a presença e as contribuições negras.

Ao pensar a relação com a Psicologia, o estudo de **Ribeiro e Soligo** (2024) compreende que a Psicologia que aprendemos, ensinamos e praticamos ainda é colonizada, uma vez que foi construída majoritariamente por homens brancos europeus que apresentam essa ciência como neutra e universal, presa ao individualismo, à competitividade e à lógica

meritocrática (Soligo, 2015; Cuellar, 2017; Molina, 2011). Assim, é sob essa neutralidade duvidosa que se encontram deslegitimadas as docentes negras e suas produções, o que contribui para a manutenção de um currículo que gira em torno de um humano que, segundo as autoras, é abstrato e não contempla essas mulheres.

Esses entendimentos apontam para a necessidade de reposicionar as epistemologias e autorias negras, reorientar métodos e critérios de validação do conhecimento e compreender, em definitivo, que toda Psicologia é política — tanto naquilo que afirma quanto no que silencia. O título dado pelas autoras — *Nossos Passos Vêm de Longe* — e as reflexões que ele mobiliza, que evidentemente não se esgotam no destaque aqui apresentado, recomendam a dupla tarefa de garantir presença e permanência, ao mesmo tempo em que reconhecem e reorientam uma decolonialidade que valoriza a pluralidade de vidas e saberes.

Por outro lado, no ano de 2019, diante do cenário de ameaça aos processos democráticos que ocorriam no Brasil, ganharam destaque as denúncias de fraude no sistema de cotas da Universidade de Brasília. Mesmo com tantos embates, essas denúncias resultaram em avanços importantes, como a criação das bancas de heteroidentificação, a punição de casos comprovados de fraude no sistema de cotas e a consolidação das políticas afirmativas na pós-graduação. Nesse mesmo contexto, realizou-se o *Workshop Educação Superior e Transformação Social: Decolonialidade e Igualdade Racial*, que mobilizou pesquisadores de países como Brasil, Reino Unido, Canadá e África do Sul (Gomes et al., 2021).

A partir do workshop, nasceu o dossiê que levou o mesmo nome do evento e reúne reflexões e pesquisas que problematizam tanto os limites quanto as possibilidades da universidade brasileira ao pensar um projeto educacional comprometido com a equidade racial. Em especial, na edição volume 13, número 37, dos meses de junho a agosto de 2020, algumas discussões feitas por autoras(es) negras(os) e não negras(os) abordam perspectivas distintas envolvendo currículo, produção de conhecimento, experiências docentes e práticas clínicas. Juntas, essas abordagens tecem uma rede de denúncia do epistemicídio histórico e, ao mesmo tempo, apontam caminhos possíveis que caracterizam a resistência e a necessária reconfiguração epistêmica discutida nesta tese, mesmo que não apresentem relação direta com a Psicologia.

Na apresentação do referido dossiê — *Decolonialidade e Igualdade Racial* — **Gomes** (2021), Bernardino Costa (2021), **Shirley Tate** (2021) e **Breitner Tavares** (2021) apresentam um conjunto de artigos que refletem sobre como o racismo e as desigualdades estruturam e afetam o bem-estar e a sociedade civil. Esses aspectos são discutidos em uma interdisciplinaridade potente entre áreas como Sociologia, Política Social, Ciência Política,

Relações Internacionais, Estudos de Desenvolvimento, Educação, Estudos Pós-Coloniais, História, Estudos de Área, Línguas e Estudos Culturais, entre outras, oferecendo uma abordagem abrangente das ciências sociais e humanas.

Ainda sobre os trabalhos da ANPSINEP, a terceira edição do PSINEP estava prevista para ocorrer em 2020, mas foi adiada devido ao decreto da pandemia de Covid-19. Até então, havia sido realizado o Fórum Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es), com o objetivo de ser um espaço de articulação política e organização do III Encontro Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) das Relações Raciais (PSINEP). A proposta era fomentar o debate sobre a agenda política de saúde mental e o enfrentamento às violências raciais, a partir do olhar da Psicologia nos diversos espaços de atuação.

Com o adiamento do III PSINEP, foi desenvolvida a campanha *Saúde Mental da População Negra Importa*, com o objetivo de dar visibilidade à negligência do Estado em relação à saúde da população negra, articular e engajar atores de diferentes áreas e territórios, e pautar a saúde mental da população negra como prioridade. Realizada entre 15 de agosto e 15 de setembro, a campanha buscou denunciar a filtragem racial nas políticas e práticas (especialmente de segurança pública) e conectar essas violências às consequências psíquicas e subjetivas (Silva e Peruzzo, 2020).

No contexto dos protestos globais após o assassinato de **George Floyd** e de mortes como a do menino **João Pedro**, no Brasil, a campanha trouxe à tona o debate sobre como o racismo estrutural mata corpos e destrói subjetividades, gerando luto, medo e adoecimento psíquico coletivo. Ao enfrentar a “comoção seletiva” e lembrar que pessoas negras têm 2,7 vezes mais chance de serem vítimas de homicídio (IBGE), a campanha desloca o tema para o campo das políticas públicas e convoca o SUS/RAPS, universidades, conselhos profissionais e a sociedade a priorizarem ações de prevenção, cuidado e garantia de direitos com recorte étnico-racial (Silva e Peruzzo, 2020).

Dando continuidade à revisão, realizei buscas nos Bancos de Teses e Dissertações da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e nos anais das edições do Congresso Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as). Em um site de domínio público, a ABPN se apresenta como uma organização sem fins lucrativos e apartidária que, há mais de 20 anos, promove espaços de divulgação de pesquisas acadêmicas e científicas realizadas prioritariamente por pesquisadoras(es) negras(os), sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil.

Realizei a seleção dos trabalhos através do cruzamento de descritores como *racismo e psicologia*, *ERER e psicologia* e ainda *formação de psicólogos e racismo*. Em todas as buscas

obtive como resposta a inexistência de produções registradas com essa combinação temática específica. Isso me levou a ampliar a estratégia de busca realizando a leitura criteriosa de todos os títulos disponíveis no repositório que poderiam ter alguma relação com a temática principal que é a formação de psicólogas(os) na perspectiva antirracista. Ao final do levantamento, foram identificados 148 trabalhos, sendo 83 dissertações, 62 teses e 3 monografias trazendo a partir dos títulos a questão racial especificamente. Realizei a leitura dos resumos destes trabalhos para selecionar aqueles que efetivamente dialogavam com os objetivos da pesquisa e poderiam formar o quadro de revisão de literatura que apresento neste capítulo.

Dentre os resumos lidos, identifiquei que todos traziam a discussão sobre a temática racial como elemento central ou como articulador das reflexões. Identifiquei diversas abordagens e recortes temáticos, como: negritude e a luta por reconhecimento na universidade; memórias da comunidade quilombola; estudos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a decolonização do currículo em cursos de licenciatura em Química; relação entre mortalidade, cor da pele e desigualdades sociais; a escolarização de jovens negros na EJA; casais interraciais; políticas de ações afirmativas; branquitude e relações raciais na educação infantil; gênero, raça e identidade; igualdade racial; discursos raciais em livros de História; intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero em espaços escolares; ERER e práticas curriculares de enfrentamento ao racismo formação continuada de professores; militância negra; corporeidade; ERER e a resiliência de mulheres negras na universidade; educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil dentre tantas outras.

Apesar da diversidade dos temas acima citados, observei que nenhum dos trabalhos disponíveis no banco da ABPN, até a data de 08 de abril de 2023, abordava diretamente a formação de psicólogas(os) como eixo central de análise. Esse silenciamento chamou minha atenção, especialmente por se tratar de uma instituição voltada à valorização da produção acadêmica de pesquisadoras(es) negras(os) e à promoção de debates fundamentais sobre as relações raciais no Brasil. Assim sendo, os trabalhos com as temáticas acima foram descartados.

Uma busca posterior no site da ABPN, me levou ao caderno temático do III PSINEP – Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) Pesquisadoras(es), publicado na Revista da ABPN, v.12, c.3.2020, organizado por **Maria Lúcia da Silva**, **Cleber Santos Vieira**, **Nicéa Quintino Amauro**, com revisão de **Carlos Josué Lirio**. A publicação traz uma contribuição importante para o cenário dos estudos sobre as relações étnico-raciais e o campo

da Psicologia no Brasil reunindo diversos textos que apontam para diálogos entre a Psicologia a Antropologia e os Estudos Afrodiaspóricos.

Dentre os trabalhos publicados no referido dossiê destacam-se: *Não sou eu do campo? Vozes de Juliano Moreira e outras figuras negras*, de **Clélia R. S. Prestes** (2020); *Vínculos, grupos e redes de apoio em prol da vida na pactuação racista para a produção da morte*, de Eiane Silva Costa (2020); *Relações Raciais, uma questão de luta antimanicomial* (2020); *Por uma política de saúde mental da população negra*, do grupo formado por **Jeane Saskya Campos Tavares**, Carlos Antonio Assis de Jesus Filho e Elisangela Ferreira de Santana (2020); e *Enfim, porque a campanha de saúde mental da população negra importa!*, das autoras **Maria Lucia Silva** e Maria Ondina da Silva Peruzzo (2020). Todos são trabalhos que discutem a temática étnico-racial sob perspectivas bastante distintas.

Por coerência com a temática abordada nesta Tese, destaco do dossiê, duas sínteses. A primeira refere-se ao texto *Frantz Fanon e as Máscaras Brancas da Saúde Mental: subsídios para uma abordagem psicossocial*, escrito por **Deivison Mendes Faustino** e Maria Clara de Oliveira (2020). Os autores discutem as contribuições de **Fanon** para o campo da saúde mental, com base na obra *Pele negra, máscaras brancas*, buscando indicar categorias-chave para a compreensão de sua proposta teórica, especialmente os conceitos de sociogenia e alienação colonial. O estudo dialoga com a trajetória clínica de **Fanon** e seu pensamento, evidenciando a centralidade dos aspectos sociais no sofrimento psíquico, com destaque para o racismo. Por fim, os autores levantam questionamentos sobre a presença (ou ausência) do tema racismo na agenda da saúde mental e na Rede de Atenção Psicossocial – RAPS. (**Faustino e Oliveira**, 2020).

A segunda síntese refere-se ao texto *A Psicologia e o Racismo Estrutural na Atualidade Latino-americana*, de **Alessandro de Oliveira Campos** (2020). No artigo, o autor destaca o conceito de *Amefricanidade Ladina*, proposto por **Lélia Gonzalez** (1988), problematizando a importância da latinidade quando acompanhada de sua negritude como posicionamento político. Adentrar nesses estudos implica atravessar a escravidão, as formas de interpretação das relações raciais, as desigualdades raciais e os modos de organização política em todo o território geográfico e existencial. O autor busca localizar o Brasil nesse pertencimento, tanto pela historicidade quanto pela subjetividade e relação com as heranças de um racismo estrutural profundo e atuante. Traz ainda o conceito de mestiçagem como um problema histórico, visto como identidade nacional e marcado pelo apagamento das memórias e pelos abusos do esquecimento em relação ao povo negro (**Oliveira**, 2020).

A partir das leituras de **Deivison Mendes Faustino** (2020) e **Maria Clara Oliveira** (2020) sobre Fanon, e das análises de **Alessandro de Oliveira Campos** (2020), foi possível identificar uma relação com a Tese aqui proposta, que, além de discutir a formação em Psicologia, também se alinha à agenda de saúde mental com recorte étnico-racial. Segundo **Faustino e Oliveira** (2020) os conceitos de sociogenia e alienação colonial discutidos por **Fanon** revelam que o sofrimento psíquico é estruturado por relações histórico-sociais de dominação. Já em Campos (2020), a concepção de *Amefrica Ladina*, proposta por **Lélia Gonzalez** (1988), e a crítica à mestiçagem evidenciam a estrutura do racismo. Juntas, essas duas contribuições também denunciam ausências — não apenas da discussão étnico-racial nos currículos de Psicologia, mas também na agenda da RAPS. Torna-se pertinente questionar motivo dessa ausência em relação à temática neste contexto.

Ainda neste processo, direcionei meus esforços para uma busca a partir dos anais do Congresso Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE) na expectativa de encontrar produções mais diretamente conectadas à psicologia. Foi nesse espaço que identifiquei alguns trabalhos que, embora em menor número, dialogam com aspectos importantes da formação e da atuação profissional no campo das relações étnico-raciais que estão organizados por temáticas gerais. Dentre elas, identifiquei produções que abordam as relações raciais em interface com outras áreas do saber como: Direito, Educação e Psicologia; Filosofia, Artes, História, Geografia e Saúde; Antropologia, Sociologia, Religião, Ciências Políticas e Tecnologias informacionais - todas atravessadas e por uma perspectiva crítica e antirracista.

Dentre os estudos do COPENE envolvendo a área da psicologia encontrei uma tese intitulada *Psicologia Crítica Africana e Descolonização da Vida na Prática da Capoeira*, de autoria de Simone Gibran Nogueira (2013). Um artigo do autor **Alessandro de Oliveira** (2012), intitulado *Contribuições do Pensamento Psicológico Brasileiro para a Formação e Atuação de Psicólogos no Tema das Relações Étnico-raciais: perspectivas e desafios de uma linha de pesquisa*. Esse trabalho traz, a partir de disciplinas de Psicologia Social ministradas pelo autor, estudos que contribuíram para a estruturação de uma linha de pesquisa sobre Psicologia e Relações Étnico-Raciais na Universidade de São Paulo. Essa linha investiga três grandes eixos que são as contribuições do pensamento psicológico brasileiro para a compreensão da relações étnico-raciais, a formação de psicólogos e a atuação de psicólogos brasileiros no tema das relações étnico-raciais e pode ser uma grande contribuição para a discussão que proponho no capítulo conceitual

Embora o número de trabalhos diretamente ligados à formação em psicologia ainda seja bastante reduzido, esses estudos localizados nos anais do COPENE evidenciam

movimentos de resistência e produção de conhecimento que contribuem para a construção de uma psicologia crítica, racializada e conectada às epistemologias do sul global.

Dando continuidade à revisão, ampliei a busca para os bancos de teses e dissertações, dentre eles o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações (IBICT). A busca teve como foco teses e dissertações que abordam a temática de interesse desta pesquisa. O objetivo desta etapa foi identificar o que tem circulado como discurso sobre a formação de psicólogas na perspectiva antirracista e, a partir dessa análise, observar aproximações, distanciamentos e lacunas que possam ser retomadas e aprofundadas em futuras investigações. Para tanto, realizei cruzamentos de descritores e os achados seguem no quadro descritivo abaixo.

Quadro 1 – Resultados da busca de trabalhos por descritores temáticos

Descritores	Trabalhos inicialmente identificados	Trabalhos selecionados após leitura de resumos	Trabalhos relevantes para a temática	Trabalhos excluídos
Formação de Psicólogos AND Racismo	368	17	04	347
Racismo AND Formação AND Psicologia	60	06	04	54
Formação de Psicólogos AND Temática Racial	20	05	05	15

Fonte: quadro elaborado pela autora

Dando continuidade ao percurso da revisão, organizei todos os documentos encontrados a partir da busca nos repositórios, arquivando em pastas digitais identificadas a partir de cada descritor utilizado. Esse procedimento permitiu a leitura detalhada dos resumos com marcação dos trechos relevantes, exclusão de materiais não alinhados ao tema e manutenção daqueles considerados pertinentes para a análise aprofundada. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, ao final desta triagem, identifiquei apenas sete trabalhos que tratavam de forma mais direta a temática de interesse desta pesquisa, sendo duas teses e cinco dissertações. Este número diferencia daquele descrito no quadro acima porque eles se repetiram conforme cruzamento dos descritores nos diferentes bancos pesquisados.

Considero importante também justificar os critérios de exclusão adotados antes de apresentar os trabalhos selecionados. No que se refere aos resultados obtidos a partir dos descritores *formação de psicólogos AND racismo*, apesar do universo significativo de

trabalhos, a maioria deles apresentavam temáticas distintas como: formação de professores, racismo e sofrimento psíquico, pensamento racial de **Nina Rodrigues**, desigualdade de raça e de gênero, ensino superior como política de transformação, ações afirmativas, imigração, desigualdade de raça e de gênero, dentre outros. Embora relevantes no campo das relações raciais, esses estudos não tratavam diretamente da formação de psicólogas(os) na perspectiva antirracista.

De modo semelhante, os trabalhos identificados a partir dos descritores *racismo AND formação AND psicologia* traziam discussões valiosas sobre a temática racial, mas estavam voltados para outras áreas de formação como a pedagogia, além de enfoques em racismo na escola, corporeidade negra e imagem social de mulheres negras, dentre outras. Reconheço a contribuição destas produções para o campo mais amplo das relações étnico-raciais, mas, por não estarem diretamente relacionadas à formação em psicologia, foram excluídas desta análise.

Por fim, a busca realizada a partir do descritor específico *formação de psicólogos AND temática racial* resultou majoritariamente na identificação de trabalhos que já haviam sido selecionados com base em outros descritores. Isso permitiu consolidar o cruzamento dos dados e excluir os demais trabalhos que embora tratassem de temas relevantes não se enquadravam no foco específico desta pesquisa. Dentre os trabalhos excluídos, estavam aqueles que abordavam, por exemplo, categorização racial com crianças no ensino fundamental, racismo na psicologia clínica, corpo negro e educação; a implementação da lei 10.639/2003 em escolas municipais.

Apesar de não comporem o núcleo da análise da revisão de literatura, alguns destes trabalhos mantiveram relação conceitual com os temas discutidos neste projeto e, por isso, foram salvos em pastas específicas, com a possibilidade de serem utilizados no capítulo conceitual. Dentre eles, destaco a tese de Simone Gibran Nogueira (2013), *Psicologia Crítica Africana e Descolonização da Vida na Prática Da Capoeira*, por apresentar uma discussão da psicologia crítica social e a tese **Adevanir Aparecida Pinheiro** (2011), intitulada *Identidade Étnico-Racial e Universidade: A dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e as implicações eurodescendentes*, em três instituições de ensino superior no sul do país. De igual modo, um artigo do autor **Alessandro de Oliveira** (2012) citado anteriormente que contribui com a discussão sobre formação e atuação profissional no campo das relações étnico-raciais.

A categorização dos trabalhos em um segundo quadro descritivo apresentado abaixo foi a etapa seguinte na revisão de literatura. Neste quadro apresento a seleção dos sete trabalhos, referentes aos descritores mencionados no quadro 1, identificados pela ordem,

nome da(o) autora(o), título da pesquisa, tipo de trabalho e data de publicação, instituição de origem e programa de pós-graduação ao qual está vinculado.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados sobre formação de psicólogos(os) e temática racial, a partir de diferentes descritores

Número	Autora(o)	Título	Tipo/ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação
01	Espinha, Tatiana Gomez	A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos político pedagógicos: silêncio e ocultação	Tese 2017	UNICAMP	Educação
02	Silva, Alisson Emanuel	A temática racial em cursos de formação de psicólogos: o caso do Piauí	Dissertação 2020	UFPI	Educação
02	Ferreira, Mateus Asmassallan	A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Possibilidades de enfrentamento do racismo institucional	Dissertação 2019	UNB	Psicologia
03	Khouri, <u>Jamille Georges Reis</u>	Formando Psicólogas/os para as relações raciais: avanços e contradições nos cursos de Psicologia da Bahia	Dissertação 2019	PUC-SP	Educação

05	Santos, Vitailma Conceição	Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: Significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”	Dissertação 2021	UFBA	Estudos interdisciplinares
06	Melo, Carlos Vinicius Gomes Melo	Atuação dos/as profissionais de psicologia no tema das relações étnico-raciais	Tese 2019	USP	Psicologia Social
07	Navasconi, Paulo Vitor Palma	Os nossos passos vêm de longe: a contribuição de 4 autoras negras para a psicologia brasileira antirracista	Tese 2022	UEM	Psicologia

Fonte: quadro elaborado pela autora

A revisão segue com a análise dos trabalhos selecionados, destacando pontos de aproximação e distanciamento em relação à proposta desta pesquisa. Ao refletir sobre os caminhos já trilhados por estas autoras e autores, procuro evidenciar também de que forma seus estudos me instigam, tensionam e ajudam a delinear possibilidades para ir além do que já foi produzido, reafirmando a relevância de um olhar crítico sobre a formação de psicólogas(os) na perspectiva antirracista.

Tatiana Gomez Espinha (2017) em sua Tese A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos político pedagógicos: silêncio e ocultação, investigou a presença da temática racial na formação em Psicologia no Brasil a partir da análise documental de Projetos Político-pedagógicos de cursos de psicologia distribuídos nas cinco regiões do país. A autora investigou de que maneira os termos como etnia, raça, racismo, branco, negro, dentre outros aparecem (ou não) nesses documentos, observando sua frequência, profundidade e contexto de uso. A pesquisa parte da constatação de que a psicologia brasileira carrega uma dívida histórica com a temática racial, refletida na produção escassa de literatura, na ausência de debates sistemáticos e na persistência de uma formação centrada em referenciais eurocêntricos e individualistas.

A tese de Espinha (2017) cumpre seu objetivo ao reconstruir criticamente como a história da psicologia no Brasil esteve marcada, desde suas origens, por um envolvimento direto com o racismo científico até a regulamentação da profissão na década de 1960. Em sua

análise, ela expõe os dilemas e avanços trazidos a partir das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia (2011) e denuncia como diferentes concepções em torno dos conceitos de miscigenação e branqueamento que a circularam nas elites intelectuais brancas, se espalharam nos tecidos sociais e ajudaram a manter a situação de desigualdades sociais entre brancos e negros.

Metodologicamente, a autora optou por uma pesquisa documental compreendendo que os PPCs são documentos e, como tal, foram produzidos por sujeitos influenciados pelo contexto histórico, por ideologias e disputas institucionais. Espinha (2017) defende que, assim como em pesquisas qualitativas, também é preciso desconstruirmos a neutralidade na análise de documentos institucionais, pois eles expressam tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto os posicionamentos éticos, políticos e epistemológicos das instituições.

Entre suas conclusões, destaca que o modelo de formação vigente ainda privilegia ênfases clínicas tradicionais com foco no sujeito e segue responsabilizando o indivíduo por suas problemáticas e seus sofrimentos sem considerar as dimensões estruturais das desigualdades raciais. Além disso, a discussão racial aparece de forma esporádica, superficial e desarticulada sem potencial transformador no campo da formação (Espinha, 2017, p. 218).

Partindo do estudo de Espinha (2017) considero possível avançar a investigação sobre a formação em psicologia ao propor uma análise que ultrapasse os Projetos Políticos de Curso (PPCs) e as disciplinas que o compõem, incorporando também os Projetos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs). Esta escolha se justifica pelo fato de que os PDIs são documentos orientadores dos PPCs e expressam a política institucional de formação, incluindo (ou não) diretrizes voltadas à promoção da diversidade, da equidade e do enfrentamento ao racismo.

Além disso, proponho uma análise mais ampla da presença (ou ausência) da temática racial na formação de psicólogas(os), considerando não apenas os currículos, as disciplinas e as ementas, mas as referências bibliográficas indicadas nos cursos e o conteúdo efetivamente abordado nas obras utilizadas por docentes responsáveis pelas disciplinas. Essa ampliação representa um diferencial importante em relação ao estudo de Espinha (2017), que se concentrou principalmente na estrutura curricular, pois busco compreender quais saberes e epistemologias são legitimados nas indicações bibliográficas, e como essas escolhas se articulam – ou não – com perspectivas críticas, afrocentradas e antirracista.

Outro diferencial central da presente pesquisa está na lente teórica adotada. Enquanto Espinha (2017) se apoia predominantemente em uma crítica histórico-institucional do currículo, e discute brevemente os efeitos da colonização apresentados por **Fanon**, minha

pesquisa se ancora na decolonialidade enquanto epistemologia afrocentrada, buscando tensionar os modos de produção do conhecimento na psicologia e suas implicações para a construção de uma prática profissional antirracista.

Considera-se ainda como diferencial, em relação ao trabalho de Espinha (2017), a questão da temporalidade, no sentido de que entre a realização da sua pesquisa e a minha decorreram oito anos. Nesse período, algumas mudanças ocorreram quanto à ênfase atribuída a determinadas discussões dentro da perspectiva étnico-racial, bem como nas conceituações e nos modos de pensar a formação em Psicologia, tendo como lentes de análise a decolonialidade e o afrocentrismo.

Seguindo a lógica da temática anterior, encontrei em **Alisson Emanuel Silva** (2020) uma semelhança entre sua pesquisa e o que delimitar como possibilidade para minha tese. Realizei a leitura da sua dissertação, intitulada *A temática racial em cursos de formação de psicólogos no Brasil: o caso do Piauí*. Foi uma leitura atenta, com a finalidade de identificar até onde o autor havia avançado em sua investigação e em que pontos a minha poderia ir além.

Silva (2020) estudou o tratamento dado à temática racial nos cursos de Psicologia em instituições de ensino superior no estado do Piauí. A investigação ocorreu por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia e dos elementos curriculares, a fim de averiguar se estes viabilizam estudos, discussões e atividades obrigatórias e optativas que possibilitem um olhar mais aprofundado sobre o racismo e a discriminação racial ao longo do curso de graduação em Psicologia. Também integrou a investigação a busca pela existência do racismo epistêmico, a partir da análise das bibliografias sugeridas pelos componentes curriculares dos cursos de Psicologia das instituições participantes da pesquisa. Caracterizou-se como uma pesquisa documental, qualitativa, de natureza descritiva e exploratória.

Seguindo a mesma perspectiva de Espinha (2017), o autor apresentou uma perspectiva histórica da relação entre a psicologia e as questões raciais. Ampliou a discussão trazendo o currículo na formação em psicologia e ainda os dispositivos legais que direcionam a inclusão da temática nos cursos de psicologia no Brasil. Conforme **Silva** (2020) o debate sobre a formação de psicólogos com foco nas questões raciais está longe de estar esgotado. O autor também observa que os documentos que regem o funcionamento desses cursos não apresentam uma proposta explícita para discutir a questão racial na formação profissional, apesar do racismo ser considerado um crime. Vale ressaltar que a formação e possível atuação desses profissionais ocorrem em um contexto no qual 55,5% corresponde à população negra

(composta por 45,3 da população de pessoas autodeclaradas pardas e 10,2 % de pessoas autodeclaradas negras) ⁶, que são as principais vítimas desse crime secular.

Desse modo, é possível entender que a ausência dessa discussão de forma aprofundada, reafirma o que outrora foi identificado nas conclusões de Espinha (2017). Que o silenciamento, aparentemente, seria uma escolha de manter a psicologia distante da discussão sobre temáticas voltadas para as questões da população negra, haja visto que a maioria das pessoas que compõem os cursos de psicologia, docentes e discentes, são pessoas não negras.

Em **Silva** (2020), há um entendimento sobre os silenciamentos encontrados nos textos dos ementários das disciplinas que discutem a questão racial. Assim como, há uma total ausência de sugestões bibliográficas que se remetam a livros que abordem o racismo, tanto nas relações sociais brasileiras quanto na história da psicologia enquanto ciência e profissão. Desta forma, se configuram lacunas epistêmicas que limitam professores e alunos a produzirem problematizações acerca do assunto (**Silva**, 2020, p. 158).

Com base nesta análise, torna-se evidente que é difícil conceber uma formação de profissionais em psicologia que adote a perspectiva da decolonialidade como meio de analisar as relações estabelecidas no contexto formativo, sem que o processo de formação forneça as bases estruturais necessárias para isso. Isso suscita questionamentos legítimos, entre os quais se destaca a seguinte indagação: como é possível transformar a prática profissional sem promover alterações substanciais na formação acadêmica?

Buscando identificar semelhanças e diferenças entre a pesquisa de **Silva** (2020) e minha proposta para o projeto de tese, considero algumas possibilidades. Em primeiro lugar, apesar de ambos, tanto a dissertação em análise quanto o meu projeto de tese, discutirem a mesma temática, inicialmente, a partir do título, podemos identificar um diferencial que é a abrangência do lócus da pesquisa.

Silva (2020) analisa três instituições do estado do Piauí e minha pretensão foi avaliar pelo menos uma instituição pública federal, em cada uma das cinco regiões do Brasil, para assim termos um universo mais significativo e que fundamente uma análise da formação de psicólogos no Brasil, como um todo e não apenas no estado do Piauí.

Segundo, de igual forma ambos nos interessamos por uma materialidade comum que são os projetos de curso e ementários. No entanto proponho a análise tanto dos PPC's quanto dos PDI's que expressam os compromissos formativos mais amplos das universidades.

Proponho como possibilidade de base teórica o pensamento decolonial a partir de autoras e autores como **Lélia Gonzalez** (2020), **Conceição Evaristo** (2017), **Sueli Carneiro**

⁶ Dados do IBGE, 2022.

(2005) **Marcien Towa** (1971) **Théophile Obenga** (1971) **Frantz Fanon** (1968), Bernardino Costa (2016), **Malefi Asante** (2014), **Kabengele Munanga** (2003) e **Wade Nobles**, (2009) dentre outras(os). No entanto, a partir da escrita do capítulo conceitual, foi feito um cruzamento entre autoras(os) e suas discussões para melhor definir quais delas melhor podem ser utilizadas para fundamentar esta Tese. Seus estudos ajudarão a pensar os silenciamentos na formação profissional a partir do entendimento da relação entre o pensamento eurocêntrico, racismo epistêmico, epistemicídio e a proposta decolonial e a formação de psicólogas(os) no Brasil.

Seguindo na revisão, apresento **Mateus Asmassalan Ferreira** (2019) que trabalhou com a temática das questões raciais em uma outra vertente. Sua Dissertação *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Possibilidades de enfrentamento do racismo institucional*, uma pesquisa de natureza qualitativa sob o aporte epistemológico e teórico da psicologia histórico-cultural, envolveu a realização de mapeamento institucional e entrevistas junto às psicólogas escolares que ali trabalham a partir da percepção destes profissionais. Tendo a UNB como lócus da pesquisa mapeou e analisou a atuação da(o) psicóloga(o) escolar na educação superior frente ao racismo institucional e buscou identificar e caracterizar possíveis indicadores de racismo institucional naquele espaço. Com base nos resultados, o autor propôs atuações que possibilitem uma intervenção institucional através da psicologia escolar com vistas ao enfrentamento do racismo institucional na educação. Em suas análises, **Ferreira** (2019) identificou que é possível perceber uma perspectiva de fortalecimento acadêmico e institucional em vista da superação do racismo a partir de alguns pontos, a saber:

- (a) a urgência em deslocar o foco da “falta” do estudante para conjunto de possibilidades, que podem ser potencializadas ao longo da sua trajetória formativa;
- (b) o mapeamento institucional como importante instrumento ao conhecimento aprofundado das dinâmicas da universidade;
- (c) os espaços coletivos institucionalizados na universidade e grupos sociais para o fortalecimento dos estudantes negros e indígenas;
- (d) a necessária responsabilidade da instituição no enfrentamento ao racismo institucional;
- (e) a psicologia escolar na assessoria ao trabalho coletivo da universidade, como no apoio aos docentes (**Ferreira**, 2019, p. 157).

Apesar de não discutir a temática da formação de psicólogos o trabalho de **Ferreira** (2017) se aproxima de minha proposta de pesquisa ao trazer a discussão teórica e histórica, as relações entre a Psicologia, o racismo e as ações afirmativas no Brasil. O autor aponta a proximidade histórica da Psicologia brasileira com as ideias da Escola **Nina Rodrigues**

problematizando os efeitos do determinismo biológico na categorização de raças. É possível pontuar que, para além disso, traz uma discussão urgente e necessária na perspectiva da psicologia escolar no contexto acadêmico apontando intervenções institucionais como um dos meios de transformação da trajetória formativa dos estudantes negros ou não negros no enfrentamento e na desconstrução do racismo.

Minha pesquisa expande esse escopo estudado por **Ferreira** (2017), ao considerar a universidade não apenas como um espaço possível de resistência, mas como estrutura ainda marcada pelo racismo institucional. Com base nesta compreensão, busco analisar com os documentos institucionais- PDI's e PPC's — que organizam a formação, expressam ou silenciam compromissos com a equidade racial. Em vez de focar nas práticas ou intervenções pedagógicas, proponho olhar para os registros formais da instituição e interrogar como ela se posiciona ou se omite, diante do racismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira. Compreender esses documentos como expressão do processo formativo pode favorecer novas reflexões sobre o papel das universidades na construção de uma psicologia mais comprometida com a justiça social e racial.

Seguindo na análise, **Jamile Reis Khouri** (2019) em sua Dissertação intitulada *Formando Psicólogos/os para as relações raciais: avanços e contradições nos cursos de Psicologia da Bahia, estuda as significações da presença do debate das relações raciais nos cursos de formação em psicologia da Bahia*. De igual modo, apresenta um panorama sobre as relações raciais no Brasil abordando a intersecção entre a psicologia e as relações raciais, relatando de que forma a psicologia enquanto ciência contribuiu para a construção de ideias racistas.

A análise foi feita por meio da identificação da presença do debate sobre as significações relacionadas ao tema racialidade dadas pelas coordenadoras e professoras de cursos de psicologia em sete instituições de ensino superior da Bahia. Tais significações foram analisadas a partir de eixos temáticos, a saber: os avanços conquistados e desejados, os fatores que dificultam e os que facilitam o avanço das discussões das relações raciais nesse contexto. A autora acredita que, de acordo com os resultados obtidos na análise, a discussão da temática racial é imprescindível considerando que tanto os processos de construção das subjetividades bem como as realidades dos contextos sociais dificilmente são compreendidos dissociado de conceitos que permeiam tal discussão a exemplo de raça e racismo.

Considerando que minha Tese de discussão da temática racial na formação de psicólogos traz como pergunta norteadora, como a temática racial aparece em disciplinas da formação de psicólogas(os) nas universidades públicas federais de diferentes regiões do Brasil, é possível pontuar que nos aproximamos com a pesquisa em análise. Compreendo

assim, porque em suas análises **Khouri** (2019) reflete sobre como esta discussão vem aparecendo nos cursos baianos de psicologia, para identificar práticas que podem vir a inspirar outras instituições, além de indicar as faltas e contradições que permeiam esse processo, avançando nas reflexões sobre a formação em psicologia de maneira mais ampla. Em seus questionamentos, pergunta:

Afinal, que profissionais estamos formando? A psicóloga hoje está atenta às demandas da sociedade brasileira e ao sofrimento psíquico gerado pelo racismo e outras formas de opressão? (**Khouri**, 2019, p. 60).

Para além das semelhanças e interesses temáticos, a pesquisa que proponho, como já afirmado de outra maneira, se diferencia teoricamente do tema daquelas investigações feitas por **Khouri** (2019) e **Silva** (2020). Além da abordagem do tema ser distinta daquelas pesquisas já referidas, também trilho um percurso diferenciado desta autora. Por exemplo, **Khouri** (2019) faz a escolha metodológica do discurso das coordenadoras e professoras dos cursos de psicologia sobre o tema que investiga. Eu busco pelas leituras que estão sendo solicitadas nos documentos institucionais através das ementas de disciplinas dos cursos de formação de psicólogos para poder conhecer mais sobre os saberes que circulam na formação.

Sei que buscar nos documentos institucionais e nos livros nas ementas os elementos indicados pode não ser o mesmo que é trabalhado no curso. Porém, também sei que as ementas são construídas por professores que possuem competência para fazê-las, bem como são analisadas por outros professores que integram o Núcleo Docente Estruturante (NDE), do curso de psicologia. Portanto, os saberes que circulam nos livros e estes ao serem indicados nas ementas das disciplinas do curso, que passam a circular no currículo de formação, podem dar pistas para entendermos como futuros psicólogos estão educando suas escutas sobre raça e etnia.

Seguindo, pois, na revisão de literatura, o trabalho de **Vitaílma Conceição Santos** (2022), em sua Dissertação intitulada *Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: Significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”* propõe descrever os significados construídos por estudantes do curso de psicologia da UFBA sobre o seu processo de formação a partir do contato com a produção de **Virgínia Bicudo** no campo das relações raciais. A autora traz para o centro da análise acadêmica do curso em questão elementos como pertencimento étnico-racial, de gênero e condições econômicas diversificadas. Busca compreender se os significados produzidos sobre a importância do legado de **Bicudo** puderam ser relacionados com o pertencimento étnico-racial dentro daquele contexto. A autora amplia

discussões feitas em outros trabalhos trazendo referenciais teóricos da Epistemologia Feminista Negra e do Interacionismo Simbólico, microsociologia que focaliza o estudo das interações entre sujeitos e contextos.

De acordo **Santos** (2022, p.146) “os relatos das alunas permitem compreender que há uma ausência de racialização do curso, e que essa ausência causa repercussões na avaliação dos estudantes sobre a profissão de psicóloga(o), bem como sobre o ser psicóloga(o)”. A autora observa ainda que os aspectos de classe e de raça dos estudantes foram preponderantes na construção dos significados atribuídos ao legado de **Bicudo**, que se organizaram em três dimensões: uma ligada à necessidade de saber, outro ligado à falta de pertença à formação e, por fim, um significado ligado à resistência à invisibilidade de intelectuais negras e indígenas.

Nessa perspectiva, “o reconhecimento da autoria de **Bicudo** surgiu, então, como um elemento sensibilizador para a crítica ao saber hegemônico e para o fortalecimento do senso de agência dos estudantes entrevistados” (**Santos**, 2022, p. 141).

No intuito de pontuar a diferença entre a análise feita por **Santos** (2022) e a minha Tese é possível inferir que problematizamos a formação de psicólogos com um interesse semelhante; caminhamos pelo mesmo espaço de construção de saberes que é o ensino superior; buscamos respostas para as mesmas inquietações que a temática racial no ensino superior nos traz que se refere a encontrar meios de tornar a formação um instrumento de transformação, de pertencimento e de sentido para todas e todos, independente de gênero, raça ou etnia. No entanto, apesar das semelhanças, minha pesquisa propõe a compreensão da formação profissional em psicologia no Brasil, a partir dos saberes que são construídos, olhando a partir dos documentos legais instituídos como materialidade enquanto **Santos** (2022) problematiza a partir do legado de uma intelectual negra, **Virgínia Bicudo**, e do olhar dos estudantes de psicologia entrevistados.

Em sua tese, *Atuação dos/as profissionais de psicologia no tema das relações étnico-raciais* o autor **Carlos Vinícius Gomes Melo** (2019) também estudou a atuação das(os) profissionais de psicologia no tema de relações étnico-raciais no Brasil. O autor buscou compreender a especificidade dessa atuação e identificou elementos sociodemográficos, formativos e ocupacionais das(os) psicólogas(os) brasileiras(os). Ele identificou também as crenças das(os) profissionais acerca da própria atuação e identidade profissional e acerca das categorias de raça-etnia populares no Brasil. Para a compreensão do processo formativo, o autor investigou o nível de titulação, o perfil da Instituição de Ensino onde tiveram a formação, e o interesse no tema das relações étnico-raciais.

Quanto aos dados ocupacionais, **Melo** (2019) fez alusão ao tempo, ao número e às áreas de atuação, ao perfil do serviço psicológico, as populações étnico-raciais e socioeconômicas atendidas, as percepções de situações de racismo no cotidiano de trabalho e as intervenções técnicas elaboradas no tema das relações étnico-raciais, dentre outros itens. Por se tratar de um estudo de natureza quantitativa, utilizou *softwares* específicos para processar dados a exemplo de crenças dos respondentes sobre a atuação e identidade da(o) psicóloga(o) e as categorias étnico-raciais populares no Brasil.

Os achados quantitativos da extensa pesquisa realizada por **Melo** (2019), que testou um total de doze hipóteses, são muito eloquentes quando se trata, por exemplo, de apresentar nos estados pesquisados, sendo na Amazônia, Bahia e São Paulo os seus achados. A autora descreve cinco argumentos dentre os quais: “a afirmação de que existem disparidades formativas, e ocupacionais entre profissionais brancas(os) e negras(os), bem como disparidades étnico-raciais no atendimento das populações; existe influência política, filosófica cristão-católica na atuação das profissionais de psicologia bem como influência cristão-católica no perfil do racismo brasileiro identificadas a partir das crenças das(dos) participantes sobre as categorias étnico-raciais” (**Melo**, 2019, p. 71).

Este trabalho trouxe como uma de suas propostas estudar a atuação da(o) profissional de psicologia no tocante aos elementos formativos do profissional. Esse dado promove uma certa proximidade entre a tese em análise e a minha Tese, pois ambas focam na formação de psicólogos(os) no Brasil. No entanto, os desdobramentos a partir da definição da natureza quantitativa da pesquisa, da metodologia e dos instrumentos de medida utilizados dentre outras coisas, abrem um espaço de distanciamento entre os dois trabalhos. Os achados do estudo são muitos e apontam para uma diversidade de dados que se mostram úteis no entendimento do perfil da(o) profissional atuante na psicologia no Brasil, em especial destaque para as desigualdades que atravessam o exercício profissional a partir da raça e formação; a influência do cristianismo, em especial a matriz filosófico-religiosa-cristã nas práticas e crenças profissionais e ainda o papel dos Conselhos Regionais de Psicologia que, de certo modo, participa da construção ou silenciamentos das relações étnico-raciais no cotidiano do trabalho destas(es) profissionais.

Continuando a tese de **Melo** (2019), que trouxe contribuições importantes sobre a atuação de psicólogos(os) frente às relações étnico-raciais, minha pesquisa segue por um caminho diferente. Enquanto ele analisa profissionais já formados, eu estou interessada em entender como se dá a formação dessas(es) profissionais a partir dos documentos institucionais que moldam os cursos de psicologia (os PPCs e PDIs). Esse foco permite

investigar quais saberes são ensinados e quais são ignorados, especialmente quando falamos de temas raciais. Além disso, minha pesquisa parte de uma perspectiva decolonial e afrocentrada, o que me ajuda a questionar os referenciais tradicionais e pensar em novas formas de construir conhecimento. Outro diferencial é o recorte geográfico que utilizo. Vou analisar universidades federais de todas as regiões do Brasil, o que me permite observar diferenças regionais e comparar como a temática racial aparece (ou não) na formação em psicologia ao longo do país.

Na sequência, apresento a análise de outra tese que pode trazer contribuições para a minha pesquisa por também discutir a formação em psicologia. Mesmo optando por outra perspectiva, o autor traz também como objeto de análise complementar os projetos de curso de instituições de ensino superior. O autor é **Paulo Victor Navasconi** (2022) e a tese é intitulada *Os nossos passos vêm de longe: a contribuição de 4 autoras negras para a Psicologia brasileira antirracista*. Abordarei de forma mais prolongada a sua tese devido a uma proximidade maior com a minha temática em diversos aspectos e também porque foi um dos trabalhos que mais me fez pensar sobre os caminhos da minha pesquisa.

Navasconi (2022) parte das histórias de vida de quatro intelectuais negras — **Virgínia Leone Bicudo, Neusa Santos Souza, Isildinha Baptista Nogueira e Maria Aparecida Silva Bento** — articuladas à sua própria autoetnografia como sujeito negro e docente de um curso de Psicologia. Complementa essa abordagem com a análise dos Projetos Político-Pedagógicos de algumas instituições de ensino superior brasileiras. Seu objetivo é conhecer, discutir e valorizar as contribuições dessas intelectuais para a construção de uma Psicologia brasileira antirracista. O autor também busca refletir sobre como a política de circulação dos conhecimentos científicos atua na resistência a essas contribuições, e como elas podem ser alinhadas às práticas cotidianas de ensino em Psicologia comprometidas com a luta contra o racismo. Metodologicamente, **Navasconi** (2022) utiliza o conceito de *escrevivências*, da escritora **Conceição Evaristo**, como base para narrar sua história de vida entrelaçada às trajetórias das autoras, empregando-o como ferramenta de produção de conhecimento a partir das experiências de mulheres negras (**Navasconi**, 2022). Essa perspectiva sustenta o uso da narrativa como estratégia metodológica e política, marcando uma virada epistêmica que desloca os discursos hegemônicos e eurocentrados na ciência.

Para o autor, refletir sobre o conceito de sujeito na literatura negra é compreender que “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos” (**Navasconi**, 2022, p. 23). Além disso, **Navasconi** adota uma abordagem metodológica inspirada na insubordinação epistêmica de **Jota Mombaça**,

compreendida como o ato de desafiar as formas tradicionais de produção de conhecimento acadêmico. Em vez de seguir exclusivamente os moldes clássicos da escrita científica, o autor articula diferentes estilos e formas de expressão, como cartas, diários, reflexões pessoais, poemas e linguagem mais informal. Essa escolha metodológica integra sua crítica às normas acadêmicas, que considera frequentemente opressoras e limitadoras — especialmente para as vozes negras e subalternizadas.

Já o referencial teórico da tese de **Navasconi** (2022) é baseado em ideias que criticam o racismo na Psicologia. Ele usa o conceito de epistemicídio, que é o apagamento do conhecimento produzido por pessoas negras, apoiando-se em autoras e autores como **Sueli Carneiro** e Boaventura de Sousa Santos. Utiliza-se das concepções de **Frantz Fanon** para pontuar os impactos do racismo enquanto fruto da escravidão e da colonialidade, sendo esta uma ferida aberta que nunca foi tratada adequadamente. Como afirma **Navasconi** (2022) a psicologia tem ignorado ou excluído as contribuições de intelectuais negros. Assim sendo, o autor argumenta que a psicologia no Brasil ainda segue padrões que mantêm lógicas racistas, e que é preciso mudar essa estrutura para incluir e valorizar o conhecimento e as experiências de pessoas negras.

Virgínia Leone Bicudo (1955), primeira autora analisada na Tese de, com formação em Ciências Sociais e primeira psicanalista no Brasil, comprometida com a divulgação da psicanálise. Trabalhou no campo da educação sanitária, como professora de higiene mental, autora do livro *Nosso Mundo Mental* (1955) na USP, com um olhar inovador e voltado para o entendimento do contexto social no qual as crianças estavam inseridas. Ela compreendia como o locus sobre o qual se fazia necessário intervir para entender o sofrimento psíquico da criança deslocando do corpo da criança as causas pelo seu sofrimento. Tal perspectiva foi considerada um pensamento inovador naquele contexto (**Navasconi**, 2022).

Virgínia Bicudo foi integrante do Projeto UNESCO, coordenado por Florestan Fernandes que investigava as relações raciais no Brasil e, ao trabalhar as dimensões subjetivas do preconceito, ela se aproxima dos discursos de intelectuais negros como **Frantz Fanon e Guerreiro Ramos**. (1958). Outra contribuição importante foi sua tese intitulada *Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo* (1945). Esse trabalho foi pioneiro, já que, até então, poucos estudiosos no país tratavam do tema com a seriedade que ela demonstrou. Sua trajetória sempre foi marcada por pioneirismo, inclusive ao integrar o primeiro Conselho Federal de Psicologia, em 1973 (**Navasconi**, 2022).

Conforme **Navasconi** (2022), a autora, médica e psicanalista **Neusa Santos Souza** foi pioneira nos estudos sobre relações raciais e os impactos psíquicos do racismo nos corpos

negros, bem como nos trabalhos sobre loucura, psicose e psicanálise. A autora já discutia a temática mesmo antes da promulgação da lei Lei 10.216, de 2001, que institui a reforma psiquiátrica a qual teve, como marca registrada, o fechamento gradual de manicômios e hospícios que proliferavam país afora. **Souza**, à frente do seu tempo, realizava práticas inovadoras e, sobretudo, humanizava tanto o tratamento, quanto a relação e o olhar frente aos corpos psicóticos. Envolveu em seu trabalho terapêutico a arte como forma de compreensão do sofrimento mental de pessoas com transtornos mentais. Além disso, por anos organizou, no Hospital Casa Verde, seminários abertos à participação dos pacientes, os quais se tornaram um espaço potente e rico para o estudo dos transtornos mentais, influenciando, assim, na formação de muitos profissionais (**Navasconi**, 2022)

Segundo **Navasconi** (2002) a partir do mestrado em Psiquiatria com a dissertação *Tornar-se Negro*, defendida no ano de 1981, a autora deu passos largos na direção de tornar-se referência sobre a discussão. Apresentou a dissertação em 1981 e em seguida transformou o texto no livro que leva o mesmo nome, onde a autora enfoca o diálogo e as flexibilidades como pontos importantes para olhar a psicanálise e compreender as dores vividas pelas(os) negras(os) que ao ascenderem socialmente não se tornam isentos das vicissitudes do racismo, como possam acreditar. Esta análise recorrentemente feita em trabalhos que discutem a temática do racismo. Escreveu ainda o livro *A Psicose: um estudo Lacaniano* (1991) e também organizou o livro intitulado *O Objeto da Angústia* (2008).

De acordo com o estudo de **Navasconi** (2022) **Isildinha Batista Nogueira**, psicanalista e psicóloga, ousou a produzir um estudo inédito no Brasil sobre a questão do racismo, discutindo não apenas pela ótica das ciências sociais, antropológicas e históricas, mas também pelo plano psíquico, buscando compreender os processos de constituição de subjetivação dos corpos negros numa sociedade racista. A autora explicita o quanto o olhar do outro nos constitui, uma vez que nos tornamos sujeitos a partir do olhar do outro e, sendo assim, uma das questões centrais dos corpos negros é que, ser sujeito, no olhar do outro, é ser outro, sem ser ele mesmo, é negar a sua própria negritude. (**Munanga**, 2021)

Sua compreensão sobre a subjetivação dos corpos negros tornou-se tema do livro *A cor do inconsciente*. Conforme **Navasconi** (2022), no referido livro, **Isildinha** (2021) introduz a dimensão racial no campo psicanalítico e delinea as diversas amarras que interditam o desenvolvimento dos corpos negros, a autodepreciação e processos autodestrutivos culturalmente introjetados numa sociedade racista. Bem como apresenta as raízes psíquicas do racismo estrutural, “um racismo entranhado, até hoje, na sociedade branca, marcas de uma

história de escravização, abandono, maus-tratos, assassinatos, apagamentos e silenciamentos” (Navasconi, 2022, p. 93).

Maria Aparecida Silva Bento é outra autora estudada por Navasconi (2022). Ela é psicóloga e ativista brasileira, mestra em Psicologia Social e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, e uma das fundadoras da organização não-governamental, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), que atua na redução das desigualdades raciais e de gênero no ambiente de trabalho. A ONG possui uma equipe de psicólogas(os), juristas, educadores, sociólogos, assistentes sociais e gestores de pessoas, que procuram promover e divulgar a ideia da inclusão racial. Pode-se dizer que o trabalho é feito baseado em diagnósticos, passando por algumas etapas. A primeira refere-se à elaboração e, depois, a implementação de programas que promovem a igualdade racial e a valorização da diversidade em sindicatos, escolas, empresas e órgãos públicos (Navasconi, 2022, p. 96).

Além do trabalho motivado por uma questão social, o CEERT é responsável por assessorar órgãos do governo, instituições privadas e movimentos sociais em formação política, capacitação do pessoal e produção de material didático. A ONG também possui várias áreas de atuação, dentre elas: Jurídico, Educação, Trabalho e Políticas Públicas. Em cada uma das áreas de atuação, há um objetivo específico. Por exemplo, no Jurídico, a preocupação é em produzir conhecimento, auxiliar profissionais do Direito para a luta em prol da igualdade racial. Já, na área da Educação, o foco é cuidar e educar as crianças do projeto, para que valorizem as diversidades étnico-raciais. Na área do Trabalho, realizam pesquisas e intervenções focalizadas na valorização da diversidade e na superação de todas as formas de discriminação. Já, sobre as Políticas Públicas, trabalham implementando programas direcionados para a realização de diagnósticos institucionais, como a capacitação de gestores públicos direcionada para as relações raciais, em especial ligados à implementação da questão cor. Nesta perspectiva, pode-se dizer que, há quase três décadas, **Cida Bento**, junto ao CEERT, nas escolas, empresas e na justiça, buscam promover a igualdade racial e de gênero (Navasconi, 2022, p. 96).

No campo específico da temática étnico-racial Navasconi (2022) apresenta as obras que a **Cida Bento** publicou em parcerias. O primeiro foi *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades* (2000), pela Casa do Psicólogo. Tendo, como objetivo, apresentar reflexões e discussões sobre incipientes experiências empresariais com programas de diversidade de raça, gênero e pessoas com deficiência, ampliando, assim, os horizontes sobre as possibilidades de implementar programas que visam a igualdade de oportunidade e o

tratamento no mundo do trabalho. O segundo livro foi publicado junto com Maria Castelar em 2001 *Inclusão no trabalho: desafios e perspectivas*, que tinha, como premissa, abordar e discutir as possibilidades de enfrentamento do problema da exclusão no mercado formal, abordando, então, temas relacionados à diversidade e à responsabilidade social, bem como discussões de raça, gênero, pessoas com deficiência, ações afirmativas, o papel dos movimentos sindicais, economia solidária e formas alternativas de respostas às mudanças no mundo do trabalho. (Navasconi, 2022).

A partir da sua tese intitulada *Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*, Bento (2002) aborda as manifestações da racialidade branca a partir dos discursos de gestores e profissionais dos setores dos recursos humanos de duas prefeituras do Sudeste brasileiro e tinha como por objetivo, compreender como se dá a reprodução das desigualdades raciais nas relações de trabalho no interior das organizações. É neste trabalho que a autora apresenta o conceito de *pacto narcísico* que iria implicar na negação e evitamento do problema racial, com vistas a manutenção de privilégios raciais, sustentados pelo medo da perda desses privilégios e o da responsabilização pelas desigualdades raciais que de acordo com a autora – “constituem o substrato psicológico que gera a projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade”. (Navasconi, 2022, p.100).

Uma nova obra foi publicada em 2014, em parceria com Iray Carone e Marly de Jesus Silveira, que iria marcar os estudos de Psicologia e relações étnico-raciais no Brasil: *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Em 2015 Com Simone Gibran Nogueira, Bento organizou a coletânea *Identidade, branquitude e negritude - contribuições para a Psicologia Social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa*. De acordo com Navascioni (2002) a sinopse do livro pontua que a obra tem o objetivo de focalizar a complexidade da identidade racial de brancos e negros, afetada, diretamente, pelo sistema de relações raciais vigente, em que a desigualdade e a exclusão racial são agudas e brancos e negros são colocados em lugares simbólicos e concretos, extremamente diferentes, não raro antagônicos, muitas vezes vendo, a si próprios e ao outro, de maneira distorcida, o que favorece o tensionamento entre os grupos, bem como a permanência do quadro das desigualdades.

Na sequência a autora escreveu o seu livro mais conhecido que é *Pacto da Branquitude*, obra a partir da qual Bento (2022) denuncia a existência do acordo silencioso que privilegia pessoas brancas herdeiras da escravização dos corpos negros e como protegem tal herança de forma contínua e perpétua apesar do fim oficial do colonialismo. Navasconi (2002) aponta que além desta discussão, a autora além de discutir os temas pacto narcísico,

branquitude e colonização europeia, personalidade autoritária e masculinidade branca, racismo institucional, relações étnico-raciais e de gênero, também faz a discussão sobre segurança pública.⁷

Vale encerrar este ponto da revisão dizendo que as reflexões das autoras dialogam de forma muito direta com a minha Tese que estuda a temática étnico-racial na formação de psicólogas. Os trabalhos citados apontam os efeitos do racismo na subjetividade negra, os privilégios da branquitude, os silêncios da Psicanálise e a reprodução do mito da democracia racial. Ao fazer isso me levam ainda a olhar para as contradições que levantei anteriormente neste trabalho ao me referir ao descompasso da formação orientada pelas DCN's de 2011 e 2023 e para os silenciamentos já identificados preliminarmente nos documentos institucionais, onde poucas ou quase nenhuma autora negra é inserida no currículo de Psicologia, e por assim seguem, ignorando os saberes negros como parte importante da formação.

Após leitura detalhada da tese de **Navasconni (2022)**, foi possível identificar pontos de semelhança e diferença em relação à minha Tese. Caminhamos na mesma direção, tendo como eixo principal a preocupação com a construção de uma Psicologia antirracista a partir do processo de formação profissional. No entanto, o autor utiliza como materialidade principal as *escrevivências* das histórias de vida de mulheres negras, com o objetivo de compreender como essas intelectuais moldaram uma visão crítica da Psicologia e, igualmente, para evidenciar como a Psicologia brasileira, ao longo da história, tem contribuído para a perpetuação das desigualdades raciais por meio do apagamento de conhecimentos produzidos por intelectuais negras(os).

Como materialidade secundária — apresentada na seção final da tese — o autor analisa os Projetos Político-Pedagógicos de cursos de Psicologia das dez universidades brasileiras melhor posicionadas no Ranking Universitário Folha (RUF). Seu objetivo é compreender em que medida as contribuições das autoras negras analisadas estão presentes nas referências bibliográficas dos planos de curso das disciplinas que abordam a temática racial nas universidades avaliadas.

Diferentemente de **Navasconni (2022)** que utiliza os documentos como materialidade secundária, minha Tese adota uma abordagem documental aprofundada tanto dos Projetos

⁷ De forma resumida, destaquei da tese de **Navasconni, (2002)** algumas das contribuições das autoras **Virgínia Bicudo, Neusa Santos Sousa, Isildinha Baptista e Cida Bento** na perspectiva de uma psicologia comprometida com o enfrentamento do racismo. Uma análise detalhada dos trabalhos das intelectuais se encontra disponível na tese do autor. Por não se tratar do foco da minha proposta de tese, apresentei apenas alguns elementos que considero importantes para contextualizar a discussão e atualizar as(os) leitoras(es) deste projeto acerca da temática em análise

Pedagógicos de Curso (PPCs) quanto dos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). Olho para os documentos como eixos estruturantes da política formativa porque acredito serem documentos estratégicos que orientam um conjunto de valores, crenças, normas, princípios e modos de funcionamento que caracterizam uma instituição de ensino superior. No caso em discussão, compreender como a instituição se posiciona oficialmente e estruturalmente em relação à temática racial, em última instância, quais epistemologias são autorizadas ou silenciadas nos processos formativos. Assim, a minha Tese visou uma análise crítica que articula não apenas a presença ou ausência da temática racial nos currículos, mas sua relação direta com as diretrizes e políticas educacionais estabelecidas em âmbito federal.

Cavalcante e Guerra (2024) ao discutir a questão dos projetos institucionais, diz que PDI é um documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. De acordo com o Decreto 9.325 de 15 de dezembro de 2017, Art. 21, observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterà, no mínimo, os seguintes elementos: I - missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II - projeto pedagógico da instituição, que conterà, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

Além da análise documental, outro ponto de aproximação com a tese de **Navasconi** (2022) está no uso das teorias decoloniais. No entanto, enquanto o autor mobiliza tais teorias para denunciar o epistemicídio e a invisibilidade de intelectuais negras na psicologia, minha pesquisa se afasta ao investir especificamente em autoras e autores africanos, afro-latino-americanos e brasileiros, com a intenção explícita de realizar um resgate epistemológico que sustente uma formação afrocentrada e decolonial.

Partindo do que foi revisado, posso dizer que o contato com os estudos até então realizados pela Articulação de Psicólogas(os) Negras(os) pesquisadores tanto da ANPSINEP quanto da ABPN e com outras autoras e autores revisados neste capítulo, mostram que existe uma preocupação com a desconstrução do vínculo entre a psicologia e o racismo no Brasil. Igualmente, existe um compromisso da categoria profissional, em especial de psicólogas e psicólogos negras e negros, com a construção de uma psicologia que combata o racismo desde o processo inicial de formação profissional até a categoria profissional que saiu há muito tempo das universidades sem qualquer formação específica sobre a temática. Afinal, a formação de psicólogos ainda se situa em um contexto acadêmico no qual o currículo é

permeado por referências de autores, em sua maioria homens brancos e de origem norte-americana e europeia.

Este compromisso de combate ao racismo se estende à formação continuada da categoria que já atua nos diversos dispositivos nos processos de trabalho, sendo eles educacionais, organizacionais, de prevenção e promoção de saúde, tanto na saúde mental privada quanto de ordem pública, pois percebe-se uma presença maior de pessoas negras buscando suporte psicológico para superarem os estigmas do preconceito e da discriminação racial. Nesse contexto, encontram-se profissionais da psicologia que aparentemente não passaram por um processo de formação acadêmica que lhe proporcionasse condições de desenvolver uma escuta racializada ou mesmo que lhe colocasse em um contato mínimo com um processo de letramento racial.

Acredito ser possível pensar uma formação profissional inter e transdisciplinar que considere a diversidade étnica, racial e cultural em nosso país, trazendo para essa formação, perspectivas conceituais, teóricas e metodológicas diversas. Para propor, assim, um olhar voltado para o pensamento decolonial como possibilidade de reflexão e de ampliação da epistemologia psicológica que permeia a formação atual dos profissionais da psicologia no Brasil e naturalmente tragam na prática uma psicologia afroreferenciada.

Diante das discussões que foram apresentadas ao longo desta revisão, torna-se evidente que, de modo teórico e empírico, a temática racial na formação de psicólogos no contexto brasileiro, ainda apresentam muitas lacunas importantes nos currículos e na formação. Apesar dos avanços importantes que algumas literaturas trazem, é urgente a necessidade de uma maior incorporação de epistemologias africanas e latino-americanas no currículo. Com base nesse estudo, a presente pesquisa busca contribuir para essa discussão ao investigar como a temática racial é abordada nas universidades públicas federais. Para isso, no próximo capítulo, será apresentada a metodologia que orientará a condução deste estudo, delineando os procedimentos de análise e as escolhas metodológicas que guiarão a investigação.

Deste modo, acredito que, à medida em que os documentos oficiais apresentam, orientam e direcionam políticas educacionais voltadas para a transdisciplinaridade e a inclusão da temática das questões étnico-raciais, além de reconhecer e desconstruir o racismo, é provável que o silenciamento e a invisibilização apontados no trabalho de Espinha (2017) e **Silva** (2019) e tantos outros trabalhos revisados até o momento, deixem de ser uma constante. Assim, essa discussão pode ganhar maior relevância tanto na formação de profissionais de psicologia quanto em sua prática, permitindo que o sofrimento psíquico causado pelo racismo

seja devidamente reconhecido e validado, o que favoreceria a criação de políticas, programas e projetos educacionais voltados ao enfrentamento do racismo.

Acredito que meu estudo avança ao incluir a análise dos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), das universidades pesquisadas, olhando para a sua contribuição enquanto política geral de missão e de valores que de forma direta orientam e até mesmo estabelecem todo o processo de elaboração de projetos dos cursos de cada instituição. São as diretrizes institucionais contidas nos PDIs juntamente com as diretrizes específicas de cada curso, a compreensão do Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e colegiados de curso, que irão priorizar (ou não) determinadas pautas de maneira significativa em seus currículos. Importa, pois, saber em que medida as propostas curriculares dos cursos de psicologia em estudo na presente pesquisa estão alinhadas às diretrizes institucionais presentes em seus PDIs.

A partir das reflexões apresentadas neste capítulo, compreendo que analisar os documentos institucionais, PDIs juntamente com os PPCs, permite uma leitura mais ampliada dos caminhos percorridos pelas Instituições de Ensino Superior que orientam a formação em psicologia. Ao finalizar esta revisão, reconheço que tais documentos, mais do que conteúdos formais, materializam, ou pelo menos deveria ser, resultado de escolhas políticas, epistemológicas e éticas que merecem ser analisadas e vistas com a importância que têm. É com esse olhar atento e comprometido que, no capítulo a seguir, apresento os contornos metodológicos que sustentam esta pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os contornos metodológicos que orientaram esta pesquisa, entendendo que tais contornos não estiveram limitados a procedimentos técnicos, mas foram atravessados por minhas escolhas teóricas e pelas lentes que uso para ler o presente. Parto do pressuposto de que as relações étnico-raciais operam como ponto de partida para qualquer abordagem investigativa das relações humanas. Isso implica considerar que as experiências raciais não são apenas uma variável a ser estudada, mas um marco por meio do qual se constitui e se organiza a realidade social na qual estamos inseridos.

Nesse sentido, dialogo com a concepção de justiça discutida por Mendes (2006), fortemente inspirada em Nancy Fraser. A autora discute as injustiças sociais a partir do entendimento de que estas são resultantes tanto da má distribuição de recursos quanto da negação ou desvalorização de identidades e saberes. Compreendo, pois, que a possibilidade de ausência das epistemologias africanas e afrodiaspóricas nos currículos de formação em psicologia, se confirmadas, poderão constituir um caso de injustiça por não reconhecimento. Esta pesquisa parte da premissa de que reparar o apagamento de saberes exige não apenas a inclusão pontual de conteúdos, mas uma reestruturação curricular que promova justiça cognitiva e epistêmica.

Diante disso, assumo a perspectiva de que trabalhar a questão étnico-racial implica adotar uma leitura crítica das relações sociais e do campo da formação em Psicologia. Considerando as diretrizes gerais que orientaram minha abordagem metodológica sobre os currículos dos cursos de formação de psicólogos — com foco na análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Psicologia —, e tendo como objetivo identificar enunciações que expressassem uma formação étnico-racial, passo a apresentar a estrutura metodológica que sustentou esta investigação.

3.1 O DESENHO DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL

Minha proposta de investigação se sustentou fortemente em uma abordagem decolonial e desenvolve uma análise documental. Para tanto, foram selecionadas universidades públicas das diferentes regiões do país, que ofertam o curso de Psicologia, para integrar a pesquisa. Ao total foram selecionadas cinco instituições, uma por região, com expressividade na formação acadêmica de sua região. De cada uma das universidades foi analisado seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o seu Projeto

Político-Pedagógicos de Curso - PPC. Nas análises dos documentos busquei conhecer como a temática étnico-racial aparece nos referidos documentos institucionais e curriculares da formação em psicologia.

Na condução da pesquisa, examinei detalhadamente os documentos institucionais para compreender sua estrutura, composição, matriz curricular e planos, e, a partir disso, construir reflexões sobre como a produção do conhecimento se organiza nas universidades públicas brasileiras. Esse olhar sobre os projetos permitiu compreender as políticas institucionais relacionadas aos direitos humanos, à diversidade, à inclusão e às questões étnico-raciais — ou políticas correlatas — que orientam a construção dos diversos cursos oferecidos por uma instituição de ensino.

Parti, então, de uma análise documental não para examinar o documento em si, mas, inspirada em um *modus operandi* foucaultiano, para analisar o que ele faz circular. Como afirmam Lemos, Nogueira, Reis Júnior e Arruda (2020, p. 4), ao comentar sobre o entendimento da análise do documento como monumento: “[...] o documento é resultado de uma montagem de práticas históricas, na época da sociedade que o produziu, de acordo com interesses em jogo e disputas que o alimentam, fazendo-se necessário interrogá-lo.” Essa perspectiva leva a refletir sobre o quanto é possível perceber as verdades que circulam em um dado tempo e espaço quando assumimos a memória social dos documentos.

Entendo que os saberes que circulam nos documentos curriculares, por exemplo, estão em sintonia com as verdades de seu tempo. Isso implica contextualizar as leituras não apenas no curso específico ao qual pertencem, mas também no contexto histórico em que esse curso está inserido. Nesse sentido, Lemos, Nogueira, Reis Júnior e Arruda (2020, p. 5) afirmam: “O documento se define no próprio tecido documental com o qual trabalha (unidades, conjuntos sérios, relações), levando-se em conta as relações de poder que selecionam e excluem, de acordo com interesses específicos, o que deve ou não se constituir em documento.” Para os autores, uma análise documental implica perceber as relações de saber e poder que se estabelecem na relação do documento com seu exterior ou com aquilo que ele faz pensar. Assim, um documento deve ser analisado como “um conjunto de práticas discursivas, coextensivas às práticas de poder e de subjetivação [...]” (Lemos, Nogueira, Reis Júnior, Arruda, 2020, p. 5).

Diante do exposto, considerando essas observações sobre os documentos curriculares como espaços de circulação e disputa de discursos sobre raça, gênero e subjetividade, assumi dois princípios investigativos que orientaram a investigação ora proposta. Foram eles: a) discursos étnico-raciais são constitutivos invariáveis da cultura e, portanto, estão presentes nas

formas de ser dos sujeitos (de qualquer um); e, b) a escuta psicológica e os processos de trabalho em psicologia estão potencialmente atravessados pelas relações étnico-raciais, pelas desigualdades e pela diferença, o que orienta a necessidade de atenção às formas como tais atravessamentos se inscrevem ou se tornam visíveis nas propostas formativas em psicologia. Tais princípios, orientaram a leitura do material que selecionei para desenvolver a pesquisa.

A pesquisa não se deteve em uma análise detalhada de conteúdos específicos, tampouco se deteve em uma analítica buscando coerência interna nos documentos, mas buscou identificar o que circula como verdade sobre a constituição étnico-racial dos sujeitos a partir dos PDIs e PPCs das instituições pesquisadas. Como afirmei anteriormente, a formação étnico-racial em cursos de psicologia é fundamental, pois ela qualifica a escuta psicológica das práticas de subjetivação dos sujeitos.

3.2- O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

No doutorado, aprendi que construir um problema de pesquisa é um desafio, pois exige rastrear pesquisas, observar o cotidiano, formular perguntas sobre práticas naturalizadas, realizar leituras em constante diálogo com os autores e manter um olhar inquieto diante do que é dito e assumido como natural e cotidiano. Trata-se, enfim, de um processo intenso de transformação das minhas próprias práticas e do olhar sobre mim mesma, na busca por razões que ajudem a compreender o presente. Após muitos anos atuando como professora e coordenadora de curso de psicologia, como mulher negra atenta aos saberes que trazem a temática étnico-racial para a formação de psicólogas(os) tornou-se urgente a realização de um doutorado. Optei pelo doutorado em educação por entender que ele possibilita tensionar a formação de psicólogas(os) todas as práticas mencionadas até aqui, desdobradas nos capítulos anteriores, possibilitaram as condições para a elaboração do meu problema central de pesquisa, bem como do objetivo geral e dos objetivos específicos. são eles:

Problema de Pesquisa:

Como a temática étnico-racial aparece no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico (PPC) do curso de Psicologia, de universidades públicas federais brasileiras, nas diferentes regiões do país?

Objetivo Geral:

Conhecer como a temática étnico-racial aparece nos documentos institucionais e curriculares da formação em psicologia, em universidades públicas federais brasileiras, a partir da análise dos PDIs e PPCs.

Objetivos específicos:

Identificar e problematizar os discursos sobre a temática étnico-racial presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de universidades públicas federais localizadas em distintas regiões do país;

Analisar os projetos pedagógicos de curso (PPCs) de Psicologia para compreender de que modo a temática étnico-racial se manifesta nos documentos curriculares da formação profissional;

Analisar a relação entre os PDIs e os PPCs, de modo a compreender se e como os compromissos institucionais em torno da inclusão da temática étnico-racial são refletidos nas propostas formativas da psicologia.

Diante do exposto, passei a apresentar e discutir os critérios definidos para a seleção da materialidade da pesquisa, considerando que foi necessário realizar escolhas quanto às **instituições que integraram o estudo.**

3.3 DELIMITAÇÃO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA MATERIALIDADE DA PESQUISA

Foi um longo período de busca por documentos que pudessem compor a pesquisa. Para tanto, o primeiro passo consistiu em recorrer ao site do Ministério da Educação (MEC), utilizando a plataforma do E-Mec como fonte de informações acerca dos cursos de Psicologia no Brasil. Por meio do Relatório de Consulta Avançada, procedi com o filtro dos cursos em atividade no país. A partir deste filtro, foram identificadas tanto instituições públicas federais, distritais, estaduais e municipais, quanto instituições privadas com fins lucrativos e comunitárias.

Esse levantamento permitiu mapear o conjunto de cursos de psicologia existentes no país. De acordo com os dados obtidos, o Brasil possui um total de 83 universidades públicas

que oferecem o curso: 56 federais, 21 são estaduais, 04 são municipais e 02 são classificadas como universidades especiais⁸ (Brasil, 2025).

Na mesma consulta em 28 de junho de 2023, verifiquei a existência de aproximadamente 1.100 universidades privadas que ofertavam o curso de Psicologia, sendo, 385 sem fins lucrativos, 697 com fins lucrativos. A partir desse panorama foi possível observar uma característica marcante, a maior parte dos cursos psicologia no Brasil é ofertada por instituições privadas com fins lucrativos. Entretanto, o perfil dos estudantes que ingressam nesses cursos não se restringe a segmentos socioeconômicos mais favorecidos. O Censo da Educação Superior (INEP 2023), indica presença significativa de egressos do ensino médio público nesses cursos, resultado das políticas de acesso, como a Lei de Cotas, o programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Por outro lado, observa-se que nas universidades públicas, embora o acesso também tenha sido ampliado pelas ações afirmativas, há predominância de estudantes oriundos do ensino médio privado, revelando a permanência de desigualdades no acesso às vagas públicas nas universidades.

É inegável no Brasil, a importância da universidade pública na luta pela diminuição das desigualdades. Todavia, o que observei nos dados do Censo (2023), é que apesar de um número grande de instituições públicas, aqueles que estão no curso de Psicologia são os que podem se manter sem trabalhar ao longo do curso e que tiveram sua formação em escolas particulares. Nesse sentido, em sua tese (Sobre)viver no ensino superior privado: análises psicossociais e interseccionais de estudantes de psicologia no Brasil, **Ribeiro (2025)** afirma que:

há uma predominância de estudantes da classe trabalhadora oriundos de escolas públicas nas instituições de ensino privadas, uma vez que essas acabam sendo mais acessíveis para estes alunos, e cada vez mais as instituições públicas renomadas consolidam-se como espaço privilegiado de estudantes oriundos de classes sociais privilegiadas, que tiveram seu percurso na educação fundamental e médio em escolas particulares. Todos esses aspectos que permeiam o ensino superior no país, também será refletido a formação em psicologia. (RIBEIRO, 2025 p.63)

⁸ Universidades especiais, também conhecidas como universidades singulares, são instituições de ensino superior com características e propósitos específicos, geralmente focadas em áreas de conhecimento ou modalidades de ensino diferenciadas. Essas universidades se destacam por oferecer programas acadêmicos e de pesquisa voltados para necessidades específicas da sociedade ou para campos de estudo específicos. As suas características podem variar de acordo com a legislação de cada país e suas políticas educacionais. No Brasil, de acordo com o MEC, existem instituições que se enquadram nessas categorias, como a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal do ABC (UFABC). Especificamente na área de psicologia temos duas instituições localizadas no Pernambuco.

Mesmo com essa observação, a universidade pública merece ser pesquisada, pois as condições de trabalho que ela oferece são ímpares e permite a pesquisa e a atualização docente. Além disso, mantém um projeto de país mais justo e inclusivo.

Considerando o grande número de universidades públicas que ofertavam o curso de Psicologia no Brasil, foi necessário realizar recortes para a análise. Partiu da hipótese que os cursos localizados nas regiões Norte e Nordeste apresentariam mais atravessamentos de discursos étnico-raciais do que aqueles localizados nas regiões Sudeste e Sul. Considerando tal hipótese, criei o critério de eleger para a análise, uma universidade em cada região. Portanto, como são cinco regiões, foram cinco universidades selecionadas para integrar a pesquisa.

Para isso acessei novamente o site do E-Mec e utilizei os seguintes filtros: Curso de graduação em Psicologia, Unidade da Federação, Grau Bacharelado, Modalidade presencial e gratuidade. A partir destes filtros, identifiquei novamente tanto as universidades federais, quanto estaduais, privadas e municipais. Por meio das informações fornecidas pelo relatório, agrupei os dados referentes às instituições federais conforme apresento na sequência desta escrita.

Critério 1 Oferta de Cursos de Psicologia por Região no Brasil

Quadro 3 - Distribuição dos cursos de Psicologia em universidades federais por região do Brasil (2023)

Região	Estados contemplados	Campi e Localização
Norte	Amazonas, Pará, Acre, Roraima, Rondônia, <i>Tocantins</i>	Manaus (AM); Belém (2) e Marabá (PA); Rio Branco (AC); Boa Vista (RR); Porto Velho (RO); Miracema (TO)
Nordeste	Alagoas, <i>Bahia</i> , Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe	Maceió e Palmeira dos Índios (AL); Salvador (2), Vitória da Conquista e Teixeira de Freitas (BA); Fortaleza e Sobral (CE); São Luís (MA); João Pessoa e Campina Grande (PB); Recife (PE); Parnaíba (PI); Natal e Santa Cruz (RN); São Cristóvão (SE)
Centro-Oeste	<i>Goiás</i> , Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal	Goiânia, Jataí e Catalão (GO); Cuiabá e Rondonópolis (MT); Campo Grande, Corumbá, Paranaíba e Dourados (MS); Brasília (DF)

Região	Estados contemplados	Campi e Localização
Sudeste	Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro	Uberlândia, São João Del Rei e Belo Horizonte (2) – MG; São Carlos e Santos – SP; Vitória – ES; Campos de Goytacazes, Niterói, Rio das Ostras e Volta Redonda (UFF); Seropédica (UFRRJ); Rio de Janeiro (UFRJ)
Sul	Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul	Curitiba – PR; Florianópolis – SC; Rio Grande, Porto Alegre (2), Santa Maria e Pelotas – RS

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-MEC (Brasil, 2023)

Segundo os dados do E-Mec a distribuição dos cursos de Psicologia no Brasil acontece da seguinte forma: na Região Norte, foram identificados 7 cursos distribuídos em seis estados, com destaque para o Pará, que concentrava três campi. No Nordeste, 15 cursos, o maior número entre as regiões, abrangendo todos os estados; o Centro-Oeste conta com 10 cursos, presentes em todos os estados da região; o Sudeste apresenta 11 cursos, com maior concentração em Minas Gerais e no Rio de Janeiro e a Região Sul oferta 7 cursos, sendo o Rio Grande do Sul responsável por cinco deles. No total, são 50 cursos de Psicologia em universidades federais, distribuídos em 26 estados e no Distrito Federal, evidenciando a interiorização do ensino superior e a democratização do acesso à formação em Psicologia.⁹

Observou-se, entretanto, que o número de estados não corresponde ao total de instituições ofertantes. Essa disparidade decorre do fato de que algumas universidades federais possuem mais de um campus, ampliando e descentralizando a oferta para alcançar um contingente maior de estudantes e democratizar o acesso.

Critério 2 Escolha das Universidades Federais

Como mencionei anteriormente, além de terem abrangência nacional, estas universidades têm maior condição de acesso democrático caracterizada pelas políticas de ações afirmativas a exemplo das políticas de cotas raciais e sociais. Isso permite uma análise mais coesa sobre como a inclusão racial está sendo abordada nestes contextos e, em especial, nos currículos de psicologia.

⁹ Dados obtidos a partir do **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

No caso das universidades estaduais, mesmo que também adotem políticas de inclusão, o fato de dependerem de regulamentações específicas e prioridades estaduais pode gerar variações nas práticas de uma região para outra e, assim, não seguir necessariamente as mesmas diretrizes. Outro ponto importante na escolha das federais, e não nas estaduais, refere-se à questão da larga produção científica realizada por professores e alunos pesquisadores que está relacionada, de certo modo, aos investimentos financeiros do governo federal nestas instituições. Infelizmente, os investimentos em nível de Estado têm uma abrangência menor, obedecem a outros critérios e são direcionados conforme estes critérios.

Com essa decisão, concentrei meus esforços na seleção das instituições específicas que foram investigadas mais detalhadamente, buscando seus materiais e contribuindo para uma análise mais aprofundada.

3.3.1- Universidades selecionadas para análise

Conforme já exposto, foram selecionadas cinco universidades federais, sendo uma em cada região do país, de modo a compor uma amostra representativa que permite observar a entrada da temática étnico-racial nos documentos institucionais e curriculares analisados.

A escolha dessas instituições levou em conta o papel que cada uma das regiões desempenha no cenário educacional brasileiro. De modo geral, o Brasil, é um país muito diverso, dividido em cinco regiões geográficas, que apresenta diferentes condições sociais, econômicas e educacionais que influenciam diretamente a oferta do ensino superior.

Segundo dados do IBGE 2022 a Região Norte, com 8,8% da população, enfrenta os maiores desafios de acesso devido à extensão territorial e às limitações de infraestrutura, embora tenha avançado com a interiorização das universidades federais. Nesta região foi escolhida a Universidade Federal do Tocantins (UFT) por sua localização estratégica na Amazônia Legal e por sua inserção em um território marcado pela diversidade cultural e étnica.

De acordo com informações do PDI, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi criada pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000, e iniciou suas atividades em 2003, a partir da incorporação de cursos da Universidade do Tocantins (Unitins). Desde então, consolidou-se como a principal instituição pública de ensino superior do estado, articulando ensino, pesquisa e extensão. Em 2019 e 2020, parte de sua estrutura deu origem à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), mas a UFT manteve-se como a maior instituição de ensino superior do estado, oferecendo atualmente 53 cursos de graduação presenciais, além de programas de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado.

A instituição está distribuída em cinco cidades: Palmas (sede), Miracema, Porto Nacional, Gurupi e Arraias, o que reforça seu papel estratégico na interiorização do ensino superior. Conta com cerca de 16 mil estudantes, mais de 1.100 docentes e aproximadamente 800 técnicos administrativos, desempenhando um papel fundamental na formação de profissionais e na produção científica da região.

O estado do Tocantins, onde a UFT está inserida, é o mais novo da federação (criado em 1988), localizado na região Norte, mas em área de transição entre o cerrado e a Floresta Amazônica. Possui população de cerca de 1,6 milhão de habitantes (IBGE, 2020), com importante diversidade étnica e presença de sete comunidades indígenas. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,699, ocupando a 14ª posição no ranking nacional e a terceira da região Norte (PNUD, 2013). Nesse contexto, a UFT se consolida como agente de desenvolvimento educacional, científico, social e cultural no estado e na região amazônica.

O Nordeste concentra 26,8% da população nacional e, apesar de suas desigualdades socioeconômicas, registrou expressiva expansão do ensino superior, especialmente após o REUNI, ampliando o acesso de estudantes de origem popular. (IBGE, 2022). Sendo a região que concentra a maior quantidade de cursos federais de Psicologia e que se caracteriza pela forte presença de populações negras, inclusive remanescentes quilombolas e indígenas, foi escolhida a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A UFBA foi criada em 1946, reunindo escolas e faculdades já existentes, como Medicina, Direito, Filosofia, Economia e Belas Artes. Desde sua fundação, destacou-se por sua vocação cosmopolita e pela forte inserção nas artes e na cultura, consolidando-se como um dos principais centros de inovação acadêmica do Nordeste. Ao longo das décadas, expandiu sua atuação em todas as áreas do conhecimento, criando centros de pesquisa, museus, escolas artísticas e hospital universitário, que se tornaram referências no cenário nacional. Durante os anos de ditadura militar, a UFBA viveu períodos de crise financeira e repressão política, mas manteve-se como espaço de resistência cultural e científica, com papel ativo em movimentos como o Tropicalismo e o Cinema Novo. Atualmente, a instituição conta com campi em Salvador, Vitória da Conquista, Barreiras e Camaçari, e oferta mais de 100 cursos de graduação e diversos programas de pós-graduação em todas as áreas.

Inserida em um estado marcado pela forte presença de populações negras e por profundas desigualdades sociais, a UFBA tem relevância estratégica tanto pela produção de conhecimento quanto pela defesa de políticas de democratização do ensino superior. Sua

trajetória combina tradição cultural e compromisso social, o que a torna uma referência para pensar os processos de formação acadêmica no Brasil. Dados do PDI (2025-2034).

O Centro-Oeste, que reúne 7,8% da população, caracteriza-se pela baixa densidade demográfica, mas conta com universidades federais estratégicas, fundamentais para a interiorização do ensino superior em áreas de fronteira agrícola e de urbanização recente. Os cursos estão distribuídos em todos os estados, a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi selecionada, por articular tradição acadêmica e políticas voltadas ao enfrentamento das desigualdades regionais. Conforme o PDI da instituição, a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi criada em 1960, a partir da fusão de cinco escolas superiores já existentes, entre elas a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola de Engenharia. Nas décadas seguintes, a instituição passou por um processo de expansão, incorporando novas unidades, como o Instituto de Ciências Biológicas e o Instituto de Artes, além de criar o Colégio de Aplicação, vinculado à Faculdade de Educação.

O documento pontua ainda que na década de 1980, a UFG deu início a um programa de interiorização que resultou na criação dos campi de Jataí e Catalão, ampliando o acesso ao ensino superior no interior do estado. Posteriormente, esses campi se tornaram universidades federais autônomas. O processo de expansão foi intensificado entre 2006 e 2012, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que ampliou significativamente a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, além da criação de novos campi, como o de Aparecida de Goiânia. Atualmente, a UFG é referência no Centro-Oeste brasileiro, com forte inserção regional e nacional. Com sede em Goiânia e campus distribuídos em diferentes cidades do estado, a universidade oferta dezenas de cursos de graduação e programas de pós-graduação, sendo reconhecida pela qualidade acadêmica, pela produção científica e pela relevância de suas ações de extensão voltadas ao desenvolvimento regional.

O Sudeste, por sua vez, concentra 42,1% da população brasileira e abriga o maior número de instituições, públicas e privadas, destacando-se pela diversidade de cursos, pela urbanização e pelos melhores indicadores de escolaridade. (IBGE,2022) A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi escolhida por sua relevância histórica e por sua posição de liderança acadêmica.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi oficialmente criada em 1920, a partir da união de três instituições já centenárias: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, criada em 1808 e a Faculdade Nacional de Direito, criada em 1891. Inicialmente denominada Universidade do Rio de Janeiro, passou a ser chamada de Universidade do Brasil

em 1937, consolidando-se como a primeira universidade do país e referência no cenário nacional. Ao longo do século XX, a UFRJ expandiu sua estrutura acadêmica e física, com destaque para a inauguração da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, em 1953, e para a posterior criação do campus da Praia Vermelha, que se tornou símbolo da instituição. A partir da Reforma Universitária de 1968, reorganizou-se em centros, unidades e departamentos, modelo que permanece até hoje. Apesar das dificuldades enfrentadas durante a ditadura militar, manteve-se como um dos principais polos de ciência, cultura e resistência acadêmica no Brasil.

Atualmente, a UFRJ está presente em diferentes municípios fluminenses, como Duque de Caxias e Macaé, reafirmando seu papel estratégico no desenvolvimento regional. Entre suas unidades de maior relevância, destaca-se o Museu Nacional, instituição científica e cultural mais antiga do país, cuja reconstrução está em andamento após o incêndio de 2018. Com mais de um século de existência, a UFRJ permanece como uma das maiores universidades da América Latina, referência em ensino, pesquisa e extensão, com forte impacto social e cultural. (PDI, 2020-2024)

Já o Sul, com 14,3% da população, possui indicadores educacionais acima da média nacional e universidades públicas consolidadas, historicamente relevantes na produção científica. região marcada por contrastes sociais e pela influência de diferentes matrizes migratórias. (IBGE, 2022) Foi selecionada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma das mais antigas e reconhecidas instituições do país.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem origem em 1895, com a criação da Escola de Farmácia e Química, e consolidou-se em 1934 como Universidade de Porto Alegre, sendo incorporada ao sistema federal em 1950. Desde então, tem desempenhado papel central no ensino, pesquisa e extensão na região Sul do país. Nas décadas seguintes, a UFRGS expandiu sua estrutura física e acadêmica, passando a dedicar-se não apenas ao ensino, mas também à produção de conhecimento científico. A Constituição de 1988 e o Estatuto aprovado em 1994 reforçaram o caráter democrático e plural da instituição, com destaque para a valorização da diversidade e da solidariedade como princípios institucionais.

A partir dos anos 2000, a universidade vivenciou importante processo de expansão com o REUNI (2007), que ampliou cursos e vagas na graduação e pós-graduação, e com a adoção de políticas de ações afirmativas (2007), assegurando reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas. Em 2014, inaugurou o Campus Litoral Norte, consolidando o compromisso com a interiorização e a democratização do acesso ao ensino superior. Nos últimos anos, a UFRGS fortaleceu sua inserção internacional, integrando redes

de cooperação como a AUGM e a Liga de Universidades dos BRICS. Esse processo contribuiu para posicioná-la entre as universidades mais bem avaliadas da América Latina, figurando como uma das instituições de maior prestígio acadêmico e científico do país. (PDI, 2016-2026).

Esses dados demonstram que a escolha de universidades federais em cada região permite observar como diferentes contextos sociais e educacionais se refletem nos documentos institucionais e curriculares da formação em Psicologia.

Após a contextualização das regiões e universidades selecionadas, passei a apresentar a materialidade documental que orientou esta pesquisa. Neste ponto, foram considerados como fontes principais, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e os Projetos Pedagógicos de Curso de Psicologia (PPCs). O PDI, por seu caráter amplo, expressa quais as diretrizes, as políticas e os compromissos institucionais, configurando-se como o documento estratégico de planejamento da instituição. Já o PPC traduz esses compromissos no nível da formação profissional, evidenciando como a instituição organiza e materializa, em seu currículo, os saberes e as práticas voltados à formação das psicólogas e psicólogos. A análise articulada desses dois documentos permitiu compreender tanto a dimensão política e institucional quanto a dimensão curricular da presença — ou ausência — da temática étnico-racial na formação em Psicologia.

3.3.2- Apresentação dos Documentos Institucionais: Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs)

A partir da escolha das universidades públicas federais para serem o lócus da pesquisa, defini como passo seguinte iniciar a busca por informações mais detalhadas sobre os cursos de psicologia ofertados por estas instituições a partir dos documentos específicos das universidades. Inicialmente consultei documentos normativos essenciais para compreender melhor o funcionamento do ensino superior, em especial dos cursos de psicologia no Brasil a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2023 para os cursos de psicologia e o Decreto nº 9.235/2017 que regulamenta a supervisão, regulação e avaliação das instituições de ensino superior no Brasil, e trata do credenciamento, recredenciamento, reconhecimento de cursos e autorizações. Esse decreto destaca a centralidade dos documentos principais a serem analisados que são o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) estabelecendo em seu artigo 21, que a organização acadêmica das instituições deve estar formalizada em um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) missão, objetivos, metas, histórico de implantação e políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda segundo o decreto, o artigo 30 Inciso II, define que o processo de autorização de funcionamento dos cursos prevê de forma obrigatória, dentre outras documentações, a apresentação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Observa-se, portanto, que existe uma relação de complementaridade entre os documentos institucionais, onde cada um deles desempenha um papel essencial para a construção do conhecimento e a estruturação do ensino superior.

Já as DCNs são o marco regulador de orientação e formação profissional da categoria de Psicólogas(os) no Brasil. Elas ainda estabelecem e definem os princípios, os fundamentos tanto epistemológicos quanto éticos e políticos que norteiam os projetos de curso. São as DCNs que definem as habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas, os eixos que estão na base da estruturação da matriz curricular. Indica as condições de oferta e os procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de psicologia do país. De forma mais contundente, pontuam a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a garantir uma formação crítica, técnica e comprometida com os direitos humanos, a diversidade e a equidade social. Por fim, orientam que os PPCs assegurem coerência entre os objetivos do curso e o perfil de egresso considerando as ênfases curriculares adotadas pela instituição.

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDIs)

Concomitante à realização desta pesquisa, já atuava como professora e psicóloga em uma faculdade na minha cidade, Floriano - Piauí, e fui convidada a contribuir com a construção do PPC de psicologia da instituição então em processo de autorização. Essa experiência permitiu-me conhecer mais de perto as políticas orientadoras do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Para isso, retomei os documentos normativos, o Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017 e às DCN's 2023 para o curso de psicologia.

O decreto estabelece como elementos primordiais do PDI a definição sistemática da missão, objetivos e metas institucionais, além do PPI, que deve orientar, junto ao PPC, as políticas de ensino, pesquisa e extensão. Foi com base nesse marco que, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), organizamos o PPC da instituição, aprovado com nota máxima pela comissão avaliadora do MEC. Essa vivência ampliou meu olhar e fortaleceu a decisão de incluir os PDIs como materialidade da pesquisa, pois percebi que, sem diretrizes transparentes nos documentos institucionais, dificilmente as questões étnico-raciais seriam incorporadas de modo consistente aos currículos.

Segundo Martins, Moura e Nascimento (2013), como instrumento de planejamento, as instituições de ensino superior adotam o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), cujo marco legal é a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O PDI consiste em um instrumento de planejamento estratégico das universidades para um período de cinco anos. Criado pelo normativo, o instrumento visa apresentar a missão, ações, objetivos, metas, prazos e resultados a serem alcançados. O PDI é definido como:

O Plano de Desenvolvimento Institucional PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (Brasil, 2002, p. 2)

A partir da minha experiência como coordenadora de curso de Psicologia, tornou-se evidente que analisar apenas os projetos de curso não seria suficiente. Se as políticas institucionais expressas no PDI e no PPC não contemplam, de forma intencional, temas étnico-raciais, dificilmente essas temáticas aparecerão de modo consistente nos currículos. Foi a partir dessa compreensão que consultei minha orientadora e, com sua anuência, passei a incluir também os PDIs na análise. Dessa forma, a metodologia adotada contemplou duas etapas principais: a análise dos PDIs, para compreender como orientam a construção dos projetos de curso, e a análise dos PPCs, com o objetivo de identificar a presença da temática étnico-racial nos currículos de Psicologia das universidades analisadas. Essa abordagem, fruto de mais uma escrevivência que experienciei, enriqueceu a pesquisa ao permitir uma compreensão mais profunda e integrada das influências que constituem a formação das(os) psicólogas(os) no Brasil. Esse movimento possibilitou cruzar dados entre os dois níveis de documentos e verificar como (ou se) há coerência entre as diretrizes institucionais e curriculares de formação.

Na prática, realizei buscas nos sites das universidades selecionadas. Em algumas delas, os PDIs estavam integralmente disponíveis; em outras, apenas versões resumidas; e, em alguns casos, apenas o PPI e o PPC. Esse cenário trouxe desafios, mas não inviabilizou a análise. Organizei todos os documentos em pastas específicas e elaborei quadros de leitura com descritores comuns para PDI e PPC, favorecendo a visualização dos elementos relevantes para a pesquisa.

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)

Os PPCs são documentos que apresentam o planejamento estrutural e funcional de cada curso, delineando objetivos, perfil do egresso, áreas de atuação, bem como a justificativa para criação ou reformulação do curso. Incluem também a organização curricular, com componentes obrigatórios, optativos e transversais, além das metodologias de ensino, recursos necessários, papel do corpo docente e processos de avaliação, sempre em conformidade com a organização pedagógica institucional e com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A leitura inicial desses documentos permitiu compreender, de forma diferenciada, a organização e o funcionamento do ensino superior, especialmente no que se refere à sua estrutura pedagógica e curricular. Entretanto, ao acessar os sites das universidades federais, percebi que poucos PPCs estavam disponíveis em domínio público e muitos encontravam-se desatualizados.

Para aqueles que estavam acessíveis (atualizados ou não), defini como critério preliminar de leitura a presença de menção a uma formação crítica e reflexiva acerca da temática étnico-racial. Busquei identificar referências às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, compreendendo que sua ausência compromete a efetivação de uma formação comprometida com a diversidade étnico-racial.

Diante da ausência de alguns projetos em domínio público, o passo seguinte foi buscar apoio junto à Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). Inicialmente, não foi possível obter contato direto com as coordenações; por isso, em setembro de 2022, enviei dez e-mails solicitando os documentos, dos quais obtive apenas três respostas — duas com e-mails parciais e uma informando atualizações em andamento. Diante da baixa devolutiva, recorri a ligações telefônicas e contatos institucionais adicionais, o que possibilitou reunir, ao final daquele ano, um total de vinte e dois PPCs de diferentes instituições. Esse conjunto

inicial foi posteriormente refinado até a definição final das universidades federais, considerando critérios como representatividade regional, o que resultou na escolha das cinco instituições analisadas nesta pesquisa: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), conforme mencionado anteriormente.

A dificuldade de acesso aos PPCs, que em muitos casos se encontravam indisponíveis em domínio público, merece problematização, uma vez que tais documentos deveriam ser de livre acesso à comunidade acadêmica e à sociedade, conforme previsto como requisito legal nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de cursos junto ao Ministério da Educação, no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Nesse sentido, a ausência de publicidade dos PPCs, de acordo com o artigo 37 da Constituição Federal, contraria o princípio constitucional de publicidade (Brasil, 1988) e restringe o direito social à informação, inviabilizando o acompanhamento crítico e o controle social sobre os rumos da formação profissional, tanto pela comunidade acadêmica quanto pela sociedade em geral. Além disso, deixa de observar o que prevê o artigo 47, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece a necessidade de transparência e ampla divulgação das informações sobre cursos e instituições (Lei nº 9.394/1996).

As exigências acima mencionadas dialogam com a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e estabelece a publicidade e a transparência como princípios fundamentais da avaliação e da responsabilidade social das instituições de ensino superior. Nesse contexto, reforça-se a obrigatoriedade de acesso público aos PPCs.

Acredito que essa lacuna se agrava quando se trata da impossibilidade de verificar a inserção de conteúdos obrigatórios, como aqueles previstos na Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, cuja implementação nas instituições de ensino superior — e, em especial, nas universidades públicas — deveria expressar o compromisso ético com a formação cidadã e a valorização das diversidades para o enfrentamento do racismo. Em seu § 1º a Resolução aponta que: As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Por fim, e não menos importante, a ausência ou

indisponibilidade dos documentos institucionais inviabiliza a pesquisa e a produção de conhecimento.

Um segundo documento utilizado inicialmente para olhar os projetos de curso foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia estabelecidas pela Resolução CNE/CES número 5/2011. No entanto, no decorrer da escrita do presente trabalho, foi aprovada pelo Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com a Câmara de Educação Superior (CES), a Resolução número 1 de 11 de outubro de 2023, que altera a resolução anteriormente mencionada.

O uso da Resolução 01/2023 neste trabalho tem o intuito de identificar se os projetos de curso das instituições de ensino, objeto desta pesquisa, contemplam em suas estruturas as orientações e diretrizes propostas pelo documento. Nesse sentido, favorece-se uma formação profissional crítica, ética e reflexiva. Se considera na sua composição a discussão acerca das diversidades sociais, culturais e étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira que é orientada no documento a partir dos princípios e compromissos, das competências, das ênfases e do núcleo comum de formação do profissional em psicologia no Brasil.

Conforme a Resolução CNE/CES de 1º de outubro de 2023, que institui as DCNs para os cursos de formação de psicólogas(os) no Brasil, no artigo 2º, inciso II, os cursos de graduação em psicologia voltam-se para formar psicólogos que receberão o grau de Bacharel e o de Licenciatura, quando for o caso, em psicologia e devem assegurar uma formação fundamentada nos seguintes valores, princípios e compromissos:

reconhecimento da diversidade de perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas necessárias para a compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com os campos de conhecimento que permitam apreender a complexidade e a multideterminação do fenômeno psicológico (Brasil, 2023).

Mais adiante na mesma resolução, é feita uma referência específica à temática em discussão quando no artigo 8º, parágrafo quinto, inciso IV, alínea b se coloca como “imprescindível trabalhar respeitando a diversidade e mostrar competência cultural, tendo como princípio dentre outros, respeitar as diversidades de gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa” (Brasil, 2023).

Nos projetos vistos inicialmente, me deparei com poucas referências às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e à Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004 acima mencionadas. Como reflexão inicial fui levada a pensar que ao não abordar as leis, a discussão da temática racial na formação de profissionais de psicologia poderá não receber a visibilidade necessária. Igualmente, apesar de todos os projetos disponíveis terem como base

as DCNs para a formação de psicólogas(os), a análise posterior poderá nos permitir identificar e compreender se tais discussões se fazem presentes nos referidos projetos e como são propostas. Mas, é possível afirmar previamente que, em uma leitura preliminar, de modo geral, e na maioria dos projetos vistos, a temática racial não aparece enquanto uma preocupação das instituições e, assim sendo, podem não observar as diretrizes que este documento orienta.

Uma possibilidade para explicar a ausência das referências à referida resolução e às Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, nos documentos analisados na primeira leitura, pode ser considerada sob dois pontos de vista. O primeiro refere-se à temporalidade dos projetos dos cursos de Psicologia, que podem ter sido elaborados em períodos anteriores à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, africana e indígena nas escolas do país, conforme estabelecido pelas referidas leis. Contudo, uma segunda possibilidade, que parece mais consistente, é que essas leis são anteriores e contemplam um período de 22 anos e 17 anos, respectivamente, ou seja, tempo mais do que suficiente para sua incorporação.

A omissão, portanto, pode não decorrer de desconhecimento ou falta de tempo para as adequações necessárias. Para além de uma falha administrativa, essa invisibilidade das legislações que orientam a formação em Psicologia pode refletir um processo de apagamento epistêmico, viés racista e reprodução do racismo estrutural e institucional que historicamente atravessam a organização dos currículos, sustentando a lógica da exclusão de saberes e experiências negras e indígenas.

Outro ponto a problematizar acerca da observância (ou não) das DCNs 2023 pode estar relacionado às mudanças propostas pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) na estruturação e reestruturação dos cursos. Tais reformulações, conduzidas por esses núcleos, podem representar uma oportunidade para a construção de um currículo mais inclusivo em todos os aspectos e, no contexto deste trabalho, que abra e aprofunde a discussão das temáticas dos direitos humanos e da diversidade racial nos conteúdos programáticos. Além disso, podem contribuir para o atravessamento das questões raciais ao longo de todo o curso, independentemente da existência de uma disciplina específica para essa discussão. Por outro lado, a depender da composição do núcleo, a discussão pode assumir outro contorno e permanecer ausente.

Desse modo, a reflexão sobre as mudanças nas DCNs 2023, enquanto documento orientador, as consequentes alterações nos projetos propostos pelos NDEs e as deliberações dos colegiados de curso podem contribuir para uma compreensão mais embasada sobre

questões complexas e relevantes no contexto da formação acadêmica nos cursos de Psicologia no Brasil.

Retomando ao material conseguido, passei a examinar cuidadosamente cada projeto, realizando uma leitura detalhada para obter mais informações sobre os cursos das instituições selecionadas. Com a escolha dos descritores, iniciei a busca pela discussão sobre a temática étnico-racial na formação de psicólogas(os). Meu objetivo, assim como o de outras pesquisadoras e pesquisadores que me antecederam na discussão sobre formação em Psicologia e relações étnico-raciais, era compreender quais propostas para a formação de psicólogas(os) estavam previstas naqueles projetos.

Quanto às referências bibliográficas indicadas nos projetos de curso, foi possível inferir que elas ocupam um espaço importante na construção do currículo e, conseqüentemente, na formação acadêmica e profissional. Explorar essas referências implicou compreender quais epistemologias são valorizadas e o que será discutido, silenciado ou relegado a segundo plano. Nesse sentido, propus um olhar para as referências bibliográficas como parte complementar deste trabalho, tendo como base as repetições identificadas entre as instituições e sua relevância para o currículo e para a discussão étnico-racial. O objetivo foi compreender como essas referências, que orientam o processo formativo, podem contribuir para a construção dos saberes, para o tensionamento sobre a temática racial e para a formação profissional em Psicologia. As referências foram discutidas brevemente a partir da análise dos PPCs das instituições estudadas nesta pesquisa, como parte complementar da materialidade.

Encerrada a apresentação do percurso metodológico, no próximo capítulo realizei a construção conceitual que sustenta as escolhas realizadas ao longo deste trabalho. Trata-se de um capítulo que não teve a intenção de esgotar as discussões teóricas sobre a temática étnico-racial, mas tensionar a forma como o conhecimento foi historicamente produzido, legitimado e difundido no espaço acadêmico e, mais especificamente, na formação em Psicologia. Foi nesse espaço de discussões e resistências que busquei a base para a análise, por meio de autoras(es) negras(os) e não negras(os), que contribuíram para a compreensão acerca do apagamento de saberes, da centralidade da branquitude nas epistemologias hegemônicas e da urgência de repensar a formação a partir de outras possibilidades de existência e produção de sentidos.

Assim, a partir da seleção final dos documentos, como último passo, organizei o material com base em descritores que orientaram a leitura e possibilitaram a sistematização das enunciações. Essas enunciações foram extraídas depois de inúmeras leituras do material e marcações feitas nos textos. Elas foram extraídas e reunidas em conjuntos que foram sendo

lapidados mediante o exercício de agrupamento. Resultaram desse processo duas categorias, a saber: *Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Sociais e Históricas* que foram discutidas, reagrupadas e aprofundadas no capítulo das análises. Antes, de prosseguir com a discussão acerca das categorias, optei por retomá-las para mais adiante e passei no próximo capítulo a explorar o referencial conceitual que sustenta este trabalho.

4 FILOSOFIA SANKOFA E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES, MEMÓRIA E SABERES ANCESTRAIS

Este capítulo nasceu da necessidade, que considerei crucial, de olhar com mais cuidado para os caminhos do conhecimento que atualmente se considera válido no tocante aos estudos decoloniais, observando o que foi apagado ou negado pela história e também aquilo que precisa ser reconstruído e reposicionado. Neste ponto da escrita, busco lançar luz sobre algumas concepções filosóficas que, em dado momento histórico (a partir do pensamento iluminista), ignoraram os saberes africanos e instituíram padrões de verdade e humanidade excludentes. Este percurso está organizado em dois momentos que se separam didaticamente, mas que se complementam no exercício de reflexão sobre a construção do conhecimento. O primeiro problematiza os modos como o saber foi produzido e legitimado historicamente, contribuindo para o apagamento de epistemologias não europeias. O segundo apresenta a **decolonialidade** como lente de análise crítica e a **afrocentricidade** como possibilidade de reposicionar os saberes e os sujeitos que foram historicamente desconsiderados como sujeitos e filosoficamente como incapazes de produzir conhecimento.

Nesse sentido, iniciei este capítulo evocando a filosofia e a história dos povos africanos, marcada por uma grande riqueza simbólica da sabedoria ancestral relacionada à resistência e à cultura do seu povo. Essa história é composta por muitos ideogramas que refletem a busca do povo por referências próprias e pela valorização das suas práticas culturais, suprimidas ao longo dos séculos pelo colonialismo. Esses símbolos convidam à reflexão sobre memória e transformação, bem como sobre a importância do passado na construção do presente e do futuro a partir de raízes culturais. Dentre eles, destaca-se o **Sankofa**, que utilizei para compreender os impactos da colonização como forma de pensar a reexistência.

No livro *Afrocentricidade, uma abordagem epistemológica inovadora*, organizado por Elisa Larkin Nascimento, o autor **Maulana Karenga** (2014), no capítulo *A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia*, retoma a definição de Sankofa atribuída por Niangoran-Bouah (1984), explicando que o termo significa literalmente volte, procure e tome ou recupere o que ficou para trás. Representado pela imagem de um pássaro com a cabeça voltada para trás em direção às próprias penas, o ideograma de Sankofa simboliza a busca contínua pelo conhecimento e o retorno às fontes ancestrais. Na perspectiva afrocentrada, Sankofa não se restringe à coleta de dados, mas

compreende também a análise crítica e a reapropriação das verdades ocultadas pela colonização, valorizando a experiência africana no mundo como referência epistêmica e ética.

Em Senna (2025), o Sankofa é citado como parte da compreensão de que nossos passos vêm de longe e que estes passos ora dados em direção ao futuro se sustentam no movimento e no sentido de apontar para trás e para frente ao mesmo tempo, como em Sankofa, olhar para o passado, entender o presente e construir o futuro. Ver além, sem abandonar o que foi construído.

De acordo com o Berea College (2025), a tradução literal do termo Sankofa expressa que não é tabu retornar ao passado e recuperar o que foi deixado para trás. No contexto deste trabalho, o Sankofa vai além do significado permeado pela riqueza cultural que representa. Ele torna-se um princípio epistemológico, orientando o olhar que lanço sobre os temas em construção. Compreendo que aqui ele assume a necessidade e a urgência de revisitar o passado dos povos africanos, invisibilizado, para recuperar saberes negligenciados pela história e, assim, pensar a construção de um presente e futuro de experiências e conhecimento humano plurais. Isso é especialmente relevante quando se discute a descolonização dos currículos acadêmicos e se confronta a ausência de valorização das epistemologias africanas e afrodiaspóricas, marginalizadas pelo paradigma eurocêntrico.

A compreensão acerca da simbologia Sankofa como parte do processo de pensar a descolonização convida a problematizar o que faz esmaecer os saberes africanos. Ainda, convida a fazer um movimento que tem por finalidade integrar os saberes ancestrais a outros paradigmas produtores de conhecimento. No campo da Psicologia, acredito que tal forma de problematização se relaciona com a visibilidade de saberes, teorias, práticas de cuidado e respeito a epistemologias excluídas do campo acadêmico, que contribuem para a valorização cultural. Dito de outra maneira, trazer saberes ancestrais para tensionar as verdades que circulam no currículo permite uma abordagem diferente na formação profissional, mais atenta às diferenças culturais.

Com o passar dos anos, olhar para a minha trajetória acadêmica e profissional, como psicóloga negra em um campo majoritariamente branco, me faz enxergar hoje o simbolismo do Sankofa com uma perspectiva diferente. Para mim, ele não representa apenas uma volta ao passado, mas uma possibilidade de reexaminar e valorizar saberes e experiências históricas marcadas pela violência, discriminação e apagamento. Em minha vivência como docente, ao trabalhar com estudantes de Psicologia e também de outras áreas, percebo o desconhecimento, muitas vezes naturalizado, tanto por estudantes quanto por professores, das contribuições das epistemologias africanas à história da humanidade, que permanece fortemente marcada pelo

eurocentrismo. Portanto, entendo que olhar o Sankofa nesta perspectiva possibilita trazer os saberes ancestrais africanos e afrodiaspóricos para o centro do debate acadêmico. Isso não implica rejeitar paradigmas existentes, mas ampliar as perspectivas de compreensão e produção de conhecimento.

Com essa perspectiva, tenho observado também, em minha atuação como pesquisadora e coordenadora de um curso de psicologia, que os currículos dessa área no Brasil ainda refletem uma estrutura majoritariamente eurocêntrica, apresentando pouca ou quase nenhuma receptividade a conhecimentos provenientes de outras matrizes culturais, como as africanas e latino-americanas. Essa limitação aparece tanto na constituição dos referenciais bibliográficos, em sua maioria compostos por autores brancos europeus ou norte-americanos, quanto na ausência de componentes curriculares que possam trazer discussões mais amplas sobre diversidade étnico-racial, inclusão, entre outras temáticas que permitiriam tensionar os saberes consagrados na formação de psicólogos(os). Entendo que não contemplar no currículo da formação de psicólogos os saberes que podem chamar a atenção para práticas racistas tão presentes na cultura brasileira contribui para a perpetuação dessas práticas.

Ao discutir o eurocentrismo na psicologia, Baró (1996) chama a atenção para a necessidade de um retorno às origens dessa ciência, deslocando o foco do individual para o coletivo. O autor destaca que as profissões, de modo geral, estão a serviço de uma ordem estabelecida. Compreendo que, no caso da psicologia, cabe questionar essa estrutura para propor um olhar mais crítico e transformador. Baró (1996, p. 8) afirma:

A consciência é o saber, ou o não saber sobre si mesmo, sobre o próprio mundo e sobre os demais, um saber prático mais que mental, já que se inscreve na adequação às realidades objetivas de todo comportamento, e só condicionada parcialmente se torna saber reflexivo.” (Baró, 1996, p. 8).

Essa reflexão ressoa com as inquietações que guiam este trabalho: que imagem os estudantes de psicologia veem refletida em currículos que ignoram epistemologias afro-brasileiras? Quais histórias coletivas e representações sociais são incorporadas na formação acadêmica (e quais são silenciadas)? Pergunto-me como profissionais formados dentro desse modelo interpretam e respondem às demandas de sujeitos em sofrimento psíquico que trazem experiências atravessadas por questões raciais, culturais e históricas. Essas perguntas não são fáceis de responder. Contudo, acredito que pensadores decoloniais, especialmente da África e América Latina, podem oferecer ferramentas fundamentais para repensar a formação acadêmica em psicologia.

Assim, conforme mencionado anteriormente, apresento a estrutura deste capítulo em duas vertentes: a primeira dedicada à discussão acerca de como o apagamento dos saberes ancestrais africanos foi forjado pelo Iluminismo, a partir de concepções filosóficas e raciais da época; e a segunda voltada às perspectivas críticas de intelectuais africanos e afrodiaspóricos, para confrontar a supremacia eurocentrada, promovendo diálogos entre diferentes epistemologias e possibilitando uma psicologia plural.

4.1 O APAGAMENTO DOS SABERES ANCESTRAIS AFRICANOS

A história da colonização dos povos, onde quer que tenha ocorrido, impôs um modelo dominante de conhecimento, cultura, economia, religiosidade e modos de subjetivação que teve como pano de fundo a filosofia ocidental. Essa base filosófica se constituiu como ferramenta para o apagamento e deslegitimação de conhecimentos que representavam tanto a identidade quanto a resistência de inúmeros povos. No caso do continente africano, os impactos da colonização foram devastadores: epistemologias inteiras foram sistematicamente desvalorizadas, destruídas, e, assim, jogadas no esquecimento histórico. Do outro lado, a Europa se firmava como suposto *berço da humanidade* e ocupava o centro do mundo como origem do que se entendia por lugar de civilização.

Nesse contexto, enquanto se realizava as grandes ocupações territoriais e os sequestros de cidadãos africanos, muitos intelectuais, cientistas e pseudocientistas da época se ocupavam dentre outras coisas, em criar categorias dualistas como *civilizado/não civilizado*, *humano/não humano* e ainda *racional/irracional*. Essas classificações não apenas justificavam a dominação colonial, mas também reforçavam a construção da identidade europeia como superior, tanto moral quanto intelectualmente. Esse modo de pensar nesse contexto operou a serviço da racionalização e naturalização da violência, consolidando hierarquias que perpetuaram a supremacia racial branca e marginalizaram outras epistemologias a exemplo das africanas e latino-americanas.

A história da colonização da forma como é contada nos livros escolares, inclusive no Brasil, ainda reproduz essa lógica. Os movimentos intelectuais da Modernidade ocidental sustentaram um projeto de educação colonial cujo objetivo era formar sujeitos subordinados, destituídos de valor cultural e epistemológico. Tais construções ideológicas estavam profundamente sustentadas em uma visão de mundo que não atribuía valor às práticas de vida e culturais daqueles que eram colonizados e/ou escravizados. Essas construções justificaram moralmente a escravidão e, assim, estruturaram as desigualdades que persistem até hoje e

contribuíram com a consolidação da noção de *saber universal* que ignorava ou desprezava outras formas de conhecimento.

Foi no Iluminismo que essa noção de verdade científica e racionalidade universal ganharam força e legitimidade. O período iluminista é historicamente celebrado por ter fundado o pensamento moderno e por ter elevado a razão ao status de guia supremo para o progresso da humanidade. No entanto, seria oportuno perguntar sobre qual humanidade estamos falando, que razão humana é essa que exclui e hierarquiza? Neste capítulo, me interesso especialmente em refletir sobre como os pressupostos iluministas não apenas consolidaram o eurocentrismo, mas também serviram de base para a construção do racismo estrutural e sistêmico que atravessa as instituições até hoje.

No livro *A Nova Era do Império: como o racismo e o colonialismo ainda dominam o mundo*¹⁰, fundamental para este estudo, **Kehinde Andrews** (2023) relata um episódio marcante ocorrido durante um debate na School of Oriental and African Studies (SOAS), no Reino Unido. Na ocasião, estudantes reivindicavam a inclusão de filósofos africanos e asiáticos no currículo, que era amplamente dominado por autores europeus. A resposta do Departamento de Filosofia, que classificou as demandas como *ridículas*, expôs a resistência profunda à descolonização do pensamento. O reitor da Universidade de Buckingham, em defesa da postura institucional, afirmou: “Precisamos entender o mundo como ele é, e não reescrever a história como alguns gostariam que tivesse sido” (**Andrews**, 2023, p. 32).

Essa afirmação do *mundo como ele é* sugere uma escolha deliberada da Europa: ignorar o impacto de seu regime colonialista, que esteve no cerne do apagamento cultural dos povos colonizados e contribuiu diretamente para o racismo e a exclusão de outras tradições filosóficas e epistemológicas e, ao mesmo tempo, negar a pluralidade epistêmica que sempre compôs a experiência humana. A proposta de um currículo mais inclusivo visa reparar omissões históricas e reconhecer a diversidade de saberes que compõem a experiência humana, sem a intenção de reescrever a história europeia, como frequentemente se interpreta. A recusa em aceitar essa pluralidade epistêmica perpetua o colonialismo e dá origem ao que hoje é conhecido como colonialidade do saber nas instituições de ensino, reforçando a visão de que apenas o conhecimento eurocêntrico possui legitimidade.

Partindo desta compreensão, considero ser fundamental ilustrar como os modos de pensar de filósofos tidos como referências do pensamento ocidental contribuíram para a

¹⁰ As ideias referem-se à obra *A nova era do império: como o racismo e o colonialismo ainda dominam o mundo*, de **Kehinde Andrews** (2023), na qual o autor analisa como o genocídio, a escravidão e o colonialismo fundamentaram o projeto ocidental e seus desdobramentos contemporâneos.

construção de uma concepção única de saber e verdade. Ainda que não seja objetivo deste capítulo aprofundar as concepções filosóficas de cada autor, é importante pontuar brevemente como o pensamento iluminista sustentou a hierarquização entre europeus e outros povos, incluindo os povos africanos. Em seguida, farei um contraponto a essa tradição com vozes intelectuais africanas e afrodiaspóricas, enfatizando a importância de epistemologias alternativas que desafiem as hegemonias históricas.

4.2 A RAZÃO UNIVERSAL E O SILENCIAMENTO EPISTÊMICO: CRÍTICA AO ILUMINISMO E À CONSTRUÇÃO RACIAL DO CONHECIMENTO

Refletir criticamente sobre o Iluminismo leva ao reconhecimento de seu papel central na organização intelectual do pensamento filosófico ocidental. No entanto, ao observar como se construiu o modo de pensar a humanidade, torna-se impossível ignorar tanto as contribuições quanto as limitações dos pensadores que estabeleceram as bases desse projeto. Concepções de inferioridade atribuídas aos povos não europeus, especialmente africanos e latino-americanos, se perpetuaram ao longo dos séculos. Entre elas, destacam-se: a ideia de que a submissão dos povos colonizados ao domínio europeu seria uma consequência natural de sua suposta inferioridade; o racismo intelectual, que desqualificava a África como continente e a reduzia à imagem de um povo sem memória ou história; e, por fim, a construção do “ser universal”, representado exclusivamente pelo homem branco europeu, como único produtor legítimo de um conhecimento válido e aplicável a todos os contextos. Esses elementos consolidaram a Europa como centro do saber, relegando os demais povos a uma posição periférica, quando não inexistente, nos diversos campos, especialmente no campo do conhecimento.

Andrews (2023) aponta que é urgente desconstruir o mito de que o Ocidente foi fundado nas três grandes revoluções: científica, industrial e política. Para o autor, é essencial investigar como as bases de sustentação do projeto colonial se assentaram sobre o genocídio, a escravidão e o colonialismo. Esse legado continua a se manifestar de forma evidente atualmente, não apenas por meio das persistentes desigualdades sociais, mas também pela manutenção da ideia de supremacia racial branca. Essa lógica se perpetua na validação de formas de conhecimento que seguem ignorando epistemologias não ocidentais, influenciando a estruturação de instituições, práticas e modos de pensar, inclusive no campo das ciências humanas (**Andrews**, 2023).

Reconhecido como um dos maiores filósofos da Modernidade ocidental, Immanuel Kant contribuiu significativamente para a construção de saberes em diversos contextos e áreas do conhecimento. Entre essas contribuições está a compreensão de sujeito, desenvolvida por Kant (2010) ao fazer uma analogia com a Revolução Copernicana. Em *Crítica da Razão Pura*, Kant inverte o entendimento do saber metafísico ao afirmar:

Se a intuição tiver que se guiar pela natureza dos objetos, não vejo como deles se poderia conhecer algo a priori; se, pelo contrário, o objeto (como objeto dos sentidos) se guiar pela natureza da nossa faculdade de intuição, posso perfeitamente representar essa possibilidade. (kant, 2010, p. 11).

Apesar da relevância para o pensamento ocidental, Kant também produziu reflexões que contribuíram para a hierarquização racial. *Crítica da Razão Pura*, ele classificou as raças de forma hierárquica, colocando os europeus no topo e relegando africanos, asiáticos e hindus a patamares inferiores. Em trechos ainda mais complexos, associa características fenotípicas a julgamentos morais, referindo-se aos negros como “indolentes, moles e desocupados” (Kant, 2010, p. 11–12). **Andrews (2023)** afirma que Kant chegou a propor métodos de punição física para disciplinar pessoas negras, frisando que “um bambu partido em vez de um chicote” seria necessário para causar dor suficiente sem risco de morte (**Andrews, 2023, p. 34**).

A racialização do conhecimento não foi exclusividade de Kant. Pensadores como John Locke, David Hume, Hegel e Voltaire também contribuíram para a consolidação de ideias que justificavam a superioridade racial branca. Hume, por exemplo, afirmou:

“os negros sejam naturalmente inferiores aos brancos... Não há manufaturas engenhosas entre eles, nem artes, nem ciências” (Hume, 1987, p. 208, apud **Andrews, 2023, p. 316**).

Hegel considerava os africanos imaturos e incapazes de desenvolver cultura própria (Hegel, 1830, p. 40, apud **Andrews, 2023, p. 316**), enquanto Voltaire acreditava que “só os cegos podem duvidar que os brancos, os negros, os albinos (sic), os hotentotes, os lapões, os chineses e os americanos são raças completamente diferentes” (Voltaire, 1975, p. 6, apud **Andrews, 2023, p. 316**).

Essas concepções não apenas sustentaram o projeto colonial e escravista, mas também legitimaram a exclusão de saberes não europeus. A miscigenação, frequentemente romantizada, é também resultado de violências históricas, como os estupros sistemáticos de mulheres negras escravizadas. A variação de tons de pele entre populações negras não pode ser desvinculada dessa realidade, que foi silenciada nos discursos científicos e filosóficos que pretendiam explicar a evolução humana.

A máxima cartesiana “Penso, logo existo” é outro exemplo da invisibilidade racial na construção do sujeito moderno. (Andrews, 2023) propõe a releitura “Sou branco, logo existo”, denunciando que o sujeito do pensamento moderno não é neutro, mas situado. A razão moderna, nesse sentido, não reconhece a pluralidade de sujeitos pensantes, mas estabelece uma divisão entre aqueles considerados capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e aqueles vistos como incapazes. Sustentando o entendimento do “eu penso”, além de estar uma compreensão essencialista, antropocêntrica, também reside a negação de que outros também pensam, ou que não pensam de forma adequada para produzir juízos científicos.

A discussão sobre o conceito de raça, sua origem e função social, exige uma abordagem crítica que vá além das interpretações biológicas e essencialistas. (Kabengele Munanga, 2003) afirma que “tanto biologicamente quanto cientificamente, as raças não existem” (Munanga, 2003, p. 4–5), destacando que os termos negro, branco e mestiço não possuem significados fixos, mas variam conforme os contextos sociais e culturais. Para o autor, raça é uma categoria etnosemântica político-ideológica, construída historicamente para operar como instrumento de dominação, e não uma realidade biológica. Essa compreensão é fundamental para desconstruir os discursos que naturalizam desigualdades raciais e para evidenciar como tais categorias foram mobilizadas para justificar hierarquias sociais, legitimar a escravidão e sustentar o colonialismo.

A crítica de Munanga (2003) se articula com reflexões contemporâneas sobre os efeitos da racialização na estrutura do poder moderno. Achille Mbembe (2018), ao desenvolver o conceito de necropolítica, argumenta como o poder decide quais vidas são dignas de ser vividas e quais podem ser descartadas. Nas palavras do autor:

“A soberania significa o poder e a capacidade de decidir quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018, p. 123). Essa lógica, profundamente racializada, opera não apenas na esfera política, mas também nas epistemologias que sustentam as instituições acadêmicas e científicas. O apagamento de saberes africanos e afrodiáspóricos, por exemplo, não é um fenômeno acidental, mas parte de um projeto de exclusão sistemática.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos reforça que “não há ignorância inocente” (Santos, 2010, p. 17), ao apontar que a ausência desses saberes nos currículos universitários é uma estratégia de apagamento que reafirma a centralidade do pensamento europeu como único modelo legítimo de produção de conhecimento. A exclusão epistêmica, portanto, não se limita à invisibilidade de autores e tradições não ocidentais, mas está diretamente ligada à

manutenção de estruturas de poder que definem o que pode ser reconhecido como saber válido.

A crítica à razão universal, nesse contexto, não representa uma rejeição da racionalidade, mas sim uma convocação à pluralidade epistêmica e à justiça cognitiva. Reconhecer que há múltiplas formas legítimas de compreender o mundo é essencial para enfrentar o racismo epistêmico que permeia a educação e a formação profissional, especialmente no campo da Psicologia. A luta antirracista exige a construção ativa de espaços de valorização e circulação de saberes historicamente marginalizados, rompendo com a lógica de exclusão que sustenta o modelo eurocêntrico de conhecimento.

Essa tarefa é política, ética e epistemológica. Está diretamente ligada à possibilidade de formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar as estruturas que sustentam o racismo institucional e epistêmico. Ao reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas situado, e que a razão moderna foi construída sobre a negação de outras formas de existência, abre-se caminho para uma reconfiguração profunda dos processos formativos, que valorize a diversidade de saberes e promova uma educação verdadeiramente comprometida com a equidade racial.

4.3 SABERES PSICOLÓGICOS E O RACISMO CIENTÍFICO NO BRASIL: ENTRE A EUGENIA E A EXCLUSÃO

A análise do racismo científico no Brasil exige um olhar cuidadoso também para os saberes que, mesmo antes da consolidação da psicologia como ciência independente, já sinalizavam a existência da exclusão racial. Nesse contexto, André Luís Masiero (2005) recorre à expressão *saberes psicológicos* para descrever o conjunto de práticas e discursos que circularam entre os campos da Medicina, da Psiquiatria, da Pedagogia e da Antropologia Criminal. Estes saberes juntos, buscavam classificar, hierarquizar e controlar os direitos individuais e coletivos e, até mesmo, a existência dos sujeitos a partir de pressupostos racializados. Estes saberes não estavam organizados em uma disciplina autônoma, nem cabiam em uma área específica, mas já mobilizavam argumentos teóricos e instrumentos de avaliação que seriam futuramente incorporados pela psicologia.

Foi a partir destes instrumentos, que entre os anos de 1918 e 1929, consolidou-se o que Masiero (2005) chamou de Psicologia Racial. Um esforço sistemático de produzir verdades científicas sobre a inferioridade de pessoas negras, pobres e com deficiência, legitimando sua exclusão do espaço social.

Influenciados por pensadores europeus, no Brasil, os intelectuais da Primeira República, sustentavam por um lado a existência de um *homem original*, ancestral comum a toda a humanidade, o que caracteriza o pensamento eugenista. Enquanto isso, outro grupo de intelectuais, os poligenistas defendiam a existência de múltiplas origens, associando características morais, cognitivas e civilizatórias a traços biológicos. Mesmo que bastante divergentes e quase antagônicas, ambas as formas de conceber o ser humano, a pseudociência eugênica mobilizou forças para justificar o racismo científico, legitimar a escravidão, o colonialismo e a exclusão de grupos considerados inferiores.

Ainda conforme Masiero (2005) os estudos de Lilian Schwarcz (1993) evidenciam como pensamento monogenista foi amplamente incorporado no Brasil. Schwarcz, ao analisar autores como Silvio Romero, demonstra que a miscigenação passou a ser interpretada por intelectuais da época como o caminho pelo qual aconteceria a purificação das raças, reafirmando a lógica eugenista disfarçada de ideal nacionalista. Segundo a autora, essa perspectiva defendida por Romero, dentre outros, foi amplamente acolhida no meio acadêmico que viam na eugenia uma estratégia moderna para “corrigir a mestiçagem e construir um país branco, saudável e civilizado” (Masiero, 2005, p. 201).

Na prática, essa racionalidade eugênica foi incorporada pela classe médica no Brasil, que contava com apoio não apenas de médicos, psiquiatras, mas, também de profissionais da saúde mental que contribuíram com a concretização das práticas higienistas. Em nome de uma raça melhor, propunham o controle da reprodução sexual, excluindo ou esterilizando pessoas negras, pobres e com deficiência. Nesse contexto, os saberes psicológicos, mesmo que a psicologia ainda não fosse uma área do conhecimento consolidada, passaram a operar como uma ferramenta institucionalizada para classificar, excluir e justificar desigualdades.

Para Masiero (2005), um dos aspectos mais alarmantes da prática excludente dos higienistas era o uso de testes mentais descontextualizados e enviesados para comprovar o padrão de inferioridade moral e cognitiva de sujeitos negros, dos mestiços e dos pobres. Dessa forma, a partir dos resultados destes instrumentos, se justificava a exclusão daquelas pessoas das escolas, empregos e da convivência social. Assim, a psicologia racial adaptava os saberes psicológicos à problemática da inferioridade racial (Masiero, 2005). Esse fragmento da história nos leva à obrigatoriedade de reconhecer que a psicologia no Brasil, ainda que em estado embrionário, não começou neutra. Ela surgiu de um conjunto de práticas excludentes que não somente reproduziam, mas reforçavam a colonialidade do ser e do saber. Essa marca atravessa ainda hoje a formação de psicólogas(os) quando a epistemologia eurocêntrica ainda

ocupa o centro dos currículos, enquanto os saberes não ocidentais seguem marginalizados ou ausentes.

Também no Brasil, a lógica da racionalidade moderna fundada, supostamente a partir de Descartes, tornou-se, na verdade, uma separação entre os sujeitos intitulados capazes de produzir conhecimentos tidos como *válidos* e *universalizáveis* e os sujeitos considerados incapazes de produzi-lo. Essa negação de humanidade não se limitou a teorias filosóficas. Para além do racismo, ela se materializou em práticas higienistas institucionais que marcaram os sujeitos negros, já marginalizados pelas consequências da escravidão, com práticas clínicas hediondas nas instituições psiquiátricas brasileiras, como demonstrado no documentário Holocausto Brasileiro (Danner, 2016) no qual a jornalista Daniela Arbex denuncia como essas práticas resultaram na morte de aproximadamente 60 mil pessoas desde a fundação do Hospital Colônia de Barbacena. Essas pessoas, em sua maioria negras e marginalizadas, tratadas como loucas, internadas sem critério diagnóstico, em condições insalubres e desumanas. A racionalidade colonial construiu não apenas epistemes, mas políticas de morte.

Em contraposição às estruturas de saber que se fundamentaram na negação das contribuições africanas, busco outros modos de pensar o conhecimento, em autoras e autores afrocentrados como reivindicam a importância do reconhecimento da África como berço de grandes civilizações e epistemologias. **Théophile Obenga** e **Marcien Towa** (1971) que desconstruíram a ideia de esterilidade intelectual africana, evidenciando que a África sempre foi produtora de conhecimento filosófico, científico e social. **Molefi Asante** (2016) que, ao discutir sobre o conceito de afrocentralidade, amplia o reposicionamento epistêmico ao reforçar a necessidade de uma formação psicológica que parta da realidade, da cosmologia e das referências africanas. Por fim, em **Raawiya** (2021) que apresenta a África não como um país, mas um continente vasto e diverso, com a maior variedade linguística, cultural e genética do planeta.

Ao apresentar estas referências, não pretendo realizar um estudo exaustivo do conhecimento africano. O que proponho é contribuir para o reconhecimento dessas epistemologias, pontuando que elas existem, resistem e têm muito a dizer à psicologia brasileira. A crítica à hegemonia epistêmica europeia precisa ser acompanhada da valorização ativa de outras formas de produzir conhecimento, e isso inclui olhar para a história africana não como adereço, mas como matriz epistemológica legítima para a formação de psicólogas(os).

Neste mesmo exercício crítico de reconhecimento de saberes, a partir de **Raawiya** (2021) revisito parte das contribuições africanas para o pensamento e encontro, por exemplo,

a criação do Medu Neter (primeiro sistema de escrita); os estudos astronômicos dos povos de Kemet; a construção das primeiras universidades com currículos sistematizados. Ao trazer essas referências, para além de trazer uma informação, acredito ser possível disponibilizar mais elementos que possam contribuir com a problematização da estrutura racista que naturalizou a ausência desses saberes na formação universitária. Inclusive, a ausência dessas informações nas narrativas oficiais não é casual, mas, ao contrário disso, penso que ela siga um padrão que define o que se reconhece como ciência, verdade ou razão. E, ao fazer desse modo, define também, o que se espera dos sujeitos que ocupam determinados espaços em uma sociedade que ainda opera sob o signo da branquitude.

Para compreender melhor este fenômeno, precisamos olhar para os escritos de **Cida Bento** (2022). Em seu livro a autora começa relatando uma escrevivência sua e de seus irmãos, ao perceber contínuas recusas em processos seletivos mesmo apresentando um currículo equivalente ou mesmo superior ao das pessoas brancas que, por vezes, com um currículo inferior ao dela, eram contratadas. A partir destas vivências, dedicou esforços em sua pesquisa de mestrado e doutorado para estudar de forma mais detalhada e profunda esse modelo padrão que se repetia nas diversas esferas corporativas e ao mesmo tempo desmistificar a falácia do discurso meritocrático.

A autora aponta que as instituições sejam elas públicas ou privadas ou ainda da sociedade civil, definem regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que se torna homogêneo e uniforme, se aplicando também no perfil dos empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. A transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali instaladas. A esse fenômeno estudado extensamente em suas pesquisas de mestrado e doutorado, **Bento** (2022) chama de branquitude e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado de autopreservação entre pessoas brancas, que visa manter os privilégios, mesmo competindo entre si, que são considerados iguais. A partir dessa perspectiva passou a discutir o chamado pacto narcísico da branquitude. É cirúrgica a fala de **Bento** ao dizer que:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros, mas, é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essencial do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (**Bento** 2022, p.18)

Ao investigar nesta tese a construção de saberes na formação de psicólogas(os), observo que o conceito de pacto da branquitude me ajuda a olhar a forma como as universidades, enquanto instituições de ensino superior, também reproduzem padrões de exclusão sustentando em uma matriz curricular eurocentrada e dificultando a entrada de epistemologias africanas e afrodiáspóricas. Assim, compreendo que para além das relações de trabalho, o pacto da branquitude opera nas hierarquias do saber e no silenciamento e na ausência da temática étnico-racial nos documentos instituições que orientam a formação em Psicologia no Brasil.

Diante desse legado de exclusão, é fundamental recorrer a autores que possam oferecer outras perspectivas para o campo da psicologia. **Frantz Fanon** (1968), ao refletir sobre os efeitos subjetivos da colonização, já denunciava os efeitos nocivos e catastróficos do colonialismo e o modo como isso afetava profundamente a saúde mental dos povos negros, demandando uma psicologia comprometida com a descolonização do ser.

Essa crítica é especialmente urgente na formação de psicólogas(os) no Brasil. Quando as referências curriculares permanecem restritas a autores brancos, europeus e homens, reafirma-se a colonialidade do conhecimento. Questionar essa estrutura, propor currículos afroreferenciados e reconhecer as contribuições intelectuais africanas é, portanto, uma tarefa ética e política, condição essencial para uma psicologia comprometida com a justiça social, com a reparação histórica e com a produção de um saber realmente plural.

A partir das reflexões feitas sobre os saberes ancestrais como marcos possíveis na história do pensamento e das civilizações, faço uma pausa para apresentar alguns conceitos que são importantes para o entendimento tanto das relações étnico-raciais quanto dos processos que estão nas discussões da decolonialidade. Em seguida passamos a discutir mais especificamente a concepção de descolonização de saberes para, em seguida, discutir suas implicações no campo da psicologia na perspectiva de alguns autores e autoras afrocentrados.

4.4 LETRAMENTO RACIAL: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA COMPREENDER AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A discussão sobre relações raciais no Brasil, por toda sua complexidade e capilaridade que lhes são peculiares, necessita de um conhecimento básico sobre os principais conceitos que estão presentes nas reflexões teóricas e metodológicas que envolvem o fenômeno do racismo as epistemologias decoloniais.

De acordo com Lia Vainer Schucman (2014) o conceito de letramento racial foi inicialmente desenvolvido pela socióloga afro-americana **France Winddance Twine**. No

Brasil, Schucman traduziu, adaptou e discute o termo afirmando tratar-se de uma prática que tem natureza política e pedagógica, que responde à necessidade urgente de desconstruir formas de pensar e agir naturalizadas por um sistema de opressão estrutural denominado racismo. O letramento racial segundo a autora pode ser compreendido como uma prática político-pedagógica voltada à desconstrução de formas de pensar e agir que foram naturalizadas ao longo do tempo por estruturas e uma cultura racistas profundamente enraizadas na sociedade.

No campo das discussões sobre letramento racial, **Adilson Moreira** (2024) propõe compreendê-lo como uma espécie de estrutura interpretativa que orienta a leitura crítica das relações raciais na sociedade. Ele sugere que essa prática funciona como uma *gramática social*, capaz de oferecer ferramentas para identificar, compreender e enfrentar as diversas formas de discriminação presentes no cotidiano. Para o autor, essa abordagem é indispensável na formação de profissionais de diferentes áreas, especialmente em contextos como o brasileiro, marcado por desigualdades históricas e sistêmicas. **Moreira** (2024), destaca que, para compreender o letramento racial, é necessário conhecer a lógica das relações raciais, considerando que elas são atravessadas por dinâmicas de poder e estratificação. As interações entre grupos raciais, segundo ele, têm sido historicamente assimétricas, produzindo distinções duráveis de status entre pessoas negras e brancas em múltiplas dimensões da vida social.

Assim, compreendo que para apreender o letramento racial é preciso reconhecer que o Brasil sempre foi, e continua sendo organizado por relações assimétricas entre brancos e negros e que isso gerou diferenças e desigualdades que atravessam a vida social em muitas dimensões como a educação, o trabalho, a política e a cultura. Nesse sentido se faz necessário conhecer os diferentes conceitos que foram se estruturando ao longo do tempo, tanto no que se refere às legislações existentes quanto às formas e efeitos do racismo e ainda da construção das identidades para assim compreender como as relações étnico-raciais tem sido construídas.

Diversos instrumentos jurídicos, tanto internacionais quanto nacionais, têm sido fundamentais na consolidação dos direitos humanos e no enfrentamento das desigualdades raciais. No plano internacional, destacam-se tratados como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968, que reafirma o compromisso com os direitos humanos ao condenar o colonialismo e qualquer doutrina que sustente a superioridade racial. Essa convenção também estabelece diretrizes para a promoção de reparações históricas às populações que foram alvo de processos seculares de marginalização. Outro marco importante é a Convenção Interamericana contra o Racismo, a

Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, da qual o Brasil é signatário, assumindo o compromisso de combater todas as manifestações de discriminação racial.

No contexto nacional, a Constituição Federal de 1988 representa um avanço ao definir o racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, também é um marco importante. No entanto, sua implementação enfrenta obstáculos significativos, como o desmonte da educação pública e a persistência do racismo institucional, especialmente nos cursos de licenciatura.

No mesmo sentido, de acordo com a Lei 11.645/2008 torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Assim, o conteúdo a ser discutido nas escolas terão como base esses dois grupos étnicos, e abrangerão ainda a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história brasileira (Brasil,2008).

Outro instrumento relevante é o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, que visa garantir direitos à população negra, tanto em nível individual quanto coletivo, com o objetivo de promover a equidade e combater a intolerância racial. (Brasil, 2010). Mais recentemente, a Lei nº 14.532/2023, equiparou a injúria racial ao crime de racismo, tornando-a igualmente imprescritível (Brasil, 1989). Essa legislação reconhece que a injúria racial não é apenas uma ofensa individual, mas uma forma de expressar uma visão odiosa e hierarquizante da sociedade, que busca inferiorizar pessoas com base em características fenotípicas, origem étnica ou descendência. Tal conduta, segundo interpretação jurídica, pode ser enquadrada tanto nas definições internacionais de discriminação racial quanto na jurisprudência nacional sobre racismo.

Esses marcos legais, embora importantes, não operam isoladamente. Eles precisam ser acompanhados de ações concretas e de uma mudança estrutural nas práticas institucionais e sociais. O reconhecimento da injúria racial como expressão do racismo revela o quanto ainda é necessário avançar na compreensão das formas sutis e explícitas de discriminação que persistem no cotidiano brasileiro. A efetivação desses instrumentos depende, portanto, de uma atuação comprometida com a justiça racial, que vá além daquilo que está presente na lei e alcance as práticas que moldam as relações sociais.

A partir do aporte jurídico sobre a temática, compreendo que seja ainda necessário apresentar de forma breve alguns conceitos fundamentais para a compreensão das relações

étnico-raciais e os seus desdobramentos uma vez que o conhecimento faz girar e que ainda existem pessoas que nunca tiveram contato prévio com essa discussão, utilizam o desconhecimento como justificativa para se manterem neutros diante de situações de discriminação racial contra pessoas negras. Os conceitos são apresentados de forma didática uma vez que ao longo da tese alguns deles serão problematizados.

Os primeiros a serem problematizados são os conceitos de *raça e racismo*. Optei pelo uso conjunto devido a intrínseca relação que existe entre ambos os termos. A noção de raça em sua origem se refere a uma concepção criada a partir da biologia que buscava classifica as pessoas em diferentes grupos a partir de traços genéticos e fenotípicos como a cor da pele, do cabelo e dos olhos, o tamanho do nariz, dos lábios e do crânio. Estes são elementos mobilizados como fundamento para estabelecer a ideia de superioridade e inferioridade que sustentaram a escravidão, o racismo científico e as teorias eugenistas. No entanto, **Munanga** (2003) afirma que raça pode ser compreendida como uma categoria social relacional e que apesar de não possuir fundamentação biológica, da forma e com a finalidade que é utilizado – para discriminar as pessoas negras - naturaliza hierarquias de superioridade branca e justifica desigualdades a partir do racismo e das teorias eugenistas.

No mesmo sentido, **Nilma Lino Gomes** (2003) aponta que é preciso compreender o que se quer dizer ao se falar de raça, quem fala e em qual contexto. Isso porque, o termo pode ser utilizado para evidenciar a complexidade existente na relação entre brancos e negros no Brasil, ou ainda como uma nova interpretação, dada pelos Movimentos Sociais que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas

Por outro lado, **Gomes** (2005) faz referência a alguns estudiosos do racismo, **Edson Borges**, **Carlos Alberto Medeiros** e **Jacques d'Adesky** (2002), para os quais o racismo é um comportamento social que está presente na história e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades, dentre elas a forma individual e a institucional. Para os mesmos autores citados, a forma individual está relacionada a atos discriminatórios cometidos por indivíduos e podem atingir extremos atos de violência como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. Já a forma institucional implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio indireto ou ainda sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos; através dos livros

didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil (**Gomes, 2005, p.53**).

De acordo com **Silvio Almeida** (2019), o racismo é: “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. (**Almeida, 2019, p.23**). Já o racismo estrutural, para o autor, configura-se um sistema que organiza a sociedade de forma a reproduzir desigualdades raciais de maneira contínua e naturalizada. Não se limita a atos individuais, mas atravessa instituições, práticas e discursos, sendo constantemente recriado nas interações sociais. O autor enfatiza que reconhecer seu caráter estrutural não exime as responsabilidades individuais, mas, ao contrário, torna ainda mais urgente a adoção de posturas e práticas antirracistas. (**Almeida, 2019**)

O termo *etnia* é utilizado por muitos profissionais como forma de discordância entre os termos raça e etnia uma vez que esse é utilizado para fazer referência aos negros e negras, entre outros grupos sociais, sem nos prendermos ao determinismo biológico ou à ideia de superioridade e inferioridade. Assim, para a autora, etnia é outro termo usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e de outros grupos em nossa sociedade. Segundo (**Gomes, 2005**).

Já o termo *étnico-racial* para além da junção dos termos é um conceito que está presente em políticas públicas brasileiras como a 10.639/2003, a 11.645/2008 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004, BRASIL, 2008). De acordo com as leis supracitadas, vem sendo utilizado como forma de ampliar a noção de raça ao considerar também as dimensões culturais, históricas e identitárias dos povos afrodescendentes, indígenas e quilombolas, dentre outros. O conceito também evita a redução da análise apenas ao marcador “cor de pele” e mostra que as desigualdades atingem grupos racializados também a partir de sua memória coletiva, território, tradições e pertencimento cultura.

Seguindo na mesma linha o conceito de *etnocentrismo* é utilizado para designar sentimento de superioridade de uma cultura em relação a outra, que, de forma equivocada, considera como valores universais apenas aqueles que pertencem à sua cultura e sociedade, podendo, a partir da mesma noção de superioridade que é peculiar ao racismo, tornar-se também uma expressão deste.

Por *preconceito racial* compreendemos qualquer noção prévia que generaliza, e inferioriza as pessoas não brancas ou que as considera como parte de um grupo de iguais e

que por assim ser, apresentam as mesmas características, sendo que tais características são utilizadas para desqualificar as pessoas pertencentes a estes grupos. A *discriminação racial* discutida em **Gomes** (2023) traz a problematização a partir da etimologia da palavra que está relacionada a “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A partir desses significados, a autora pontua que a discriminação racial é a materialização ou a prática do racismo, podendo ser considerada a efetivação do preconceito. A autora diz que: enquanto o racismo e o preconceito encontram-se nos âmbitos das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de munda e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que o efetivam (**Gomes**, 2005, p.55).

Outro conceito importante de ser compreendido é uma díade relacionado com o que se chama *democracia racial e mito da democracia racial*. Por democracia racial vamos compreender basicamente um estado social no qual existisse igualdade racial e de direitos. Nesse ponto já é possível compreender a partir de onde a segunda expressão se origina, uma vez que no Brasil, de forma óbvia podemos dizer que estamos longe de termos uma democracia racial, apesar das inúmeras lutas travadas.

Já sobre o conceito de *mito da democracia racial* do ponto de vista sociológico encontramos em **Souza** (1983), citado por **Gomes** (2005, p.57) a descrição de sua capacidade ideológica: “escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em ‘natureza. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas.”

No livro *Racismo e antirracismo no Brasil*, Petronio Domingues (2022), ao discutir as contribuições de **Munanga** (1996), destaca sua compreensão de que os antigos senhores e seus descendentes continuam produzindo mecanismos de desigualdade entre pessoas negras e não negras, no Brasil contemporâneo. Na visão do antropólogo, novas formas de discriminação emergem no cotidiano e não podem ser explicadas apenas pelo passado escravista. A luta antirracista, deve centrar-se no enfrentamento das formas atuais de racismo.

Juarez Tadeu de Paula Xavier (2022) também no livro *Negritudes: diálogos com o pensamento de Kabenguele Munanga*, destaca, no capítulo nove, a formulação de **Munanga** (2005), segundo a qual “*nosso racismo é um crime perfeito*”. Essa afirmação constitui uma síntese criativa que concentra um espectro conceitual e revela a essência do processo sistemático de destruição de vidas de africanos e seus descendentes, em escala planetária. A síntese formulada por **Munanga** se apoia em três assertivas centrais: “o Brasil é um país

racista; no Brasil, o racismo é crime; e, paradoxalmente, no Brasil, o racismo é um crime perfeito” (Munanga, apud Xavier 2022, p. 173).

Nesse sentido, compreendo que, ao construir essas assertivas, o autor reconhece o caráter estrutural do racismo no Brasil e, embora considere os avanços normativos, evidencia a contradição entre a legislação e a realidade cotidiana. Dessa forma, uma análise detalhada das assertivas descritas pelo autor pode revelar a fragilidade de uma democracia que tem, na negação do racismo, seu principal mecanismo de reprodução.

A partir das discussões propostas nesta seção, é possível inferir que o letramento racial é uma ferramenta que auxilia na compreensão e problematização do racismo em suas múltiplas dimensões. Ao mesmo tempo, reconheço que nenhum processo de letramento, por si só, é capaz de transformar as relações raciais. Acredito na importância e na necessidade de ampliar o debate e produzir conhecimento que descentralize os saberes africanos e afrodiaspóricos, os quais são igualmente válidos e legítimos em qualquer processo de formação que se pretenda antirracista. Essa é parte da proposta que apresento na seção seguinte, dedicada à discussão sobre decolonialidade e epistemologias africanas.

4.5 DECOLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS

Até este ponto do capítulo, tendo discutido inicialmente algumas concepções que formaram as bases filosóficas e históricas que sustentaram o apagamento dos saberes africanos, passo agora a discutir a decolonialidade não apenas como conceito, mas como uma ferramenta teórico-política para pensar o reposicionamento das epistemologias africanas e afro diaspóricas no contexto da formação psicológica.

No continente Latino-Americano os estudos e a compreensão acerca do pensamento decolonial enquanto categoria política e epistemológica foi inicialmente desenvolvido pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) ao divergirem dos estudos pós-coloniais com os grupos dos estudos subalternos. Composto por autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Edgardo Lander, o grupo M/C, analisou a colonialidade a partir de três perspectivas distintas, a saber: colonialidade do poder, do saber e do ser. A partir dessas categorias, os autores apontam como o colonialismo continua a operar tanto nas relações de poder quanto na construção de epistemologias e das subjetividades dos sujeitos, mesmo após o término formal da colonização.

No entanto, essa concepção tem sido criticada por autores como Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel e Catherine Walsh (2016). Estes autores

problematizam que a decolonialidade limitada ao campo acadêmico, termina por construir e reproduzir distanciamento das lutas políticas concretas das populações racializadas. Como afirmam os autores, “um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que invisibiliza o lócus de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política” (Grosfoguel, 2016, p. 10), ou seja, é, que o enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiaspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas fiquem para trás.

Assim, como já dito anteriormente, este trabalho assume a decolonialidade como uma lente crítica que denuncia a marginalização dos saberes africanos, bem como um projeto político de transformação social. Ao tomá-la como ponto de partida, recuso sua limitação ao campo teórico e proponho um reposicionamento efetivo dos saberes africanos na formação em psicologia no Brasil. Assim sendo, considero igualmente significativo a compreensão de que, apesar de grande parte dos conteúdos existentes sobre o processo de decolonialidade serem de origem latino-americana, olhar para as críticas feitas ao fenômeno da colonialidade em suas especificidades, bem como o movimento de busca por epistemologias outras, são questões globais. Por assim ser, envolvem naturalmente, como em *sankofa*, um retorno ao passado para a recuperação dos saberes africanos e afro-diaspóricos no entendimento dos fenômenos que se pretenda compreender.

Importa também problematizar se os estudos decoloniais latino-americanos, mais precisamente aqueles discutidos pelo grupo Modernidade Colonialidade (M/C) ao apontarem as ferramentas conceituais e metodológicas no entendimento da lógica colonial persistente, não incorreram em omissão acadêmica ao cunhar conceitos como decolonialidade sem a devida interlocução com epistemologias africanas, mesmo sendo estas discussões já anteriores em mais de uma década em vários de seus fundamentos. Questiono se, mais do que uma omissão acadêmica, não seria este lapso epistemológico um problema estrutural que revela limitações deste pensamento decolonial latino-americano ao mesmo tempo em que apresenta uma proposta de ruptura epistêmica.

Este questionamento tem como base o entendimento de que, enquanto campo teórico, a decolonialidade desponta nos grandes centros de produção de saberes como uma crítica e uma proposta de superação das estruturas herdadas pelo colonialismo na Modernidade. Perceber, a partir das leituras dos seus principais pensadores no contexto latino-americano, a exemplo de Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo (2005) dentre outros, a invisibilidade das contribuições de intelectuais africanos como **Théophile Obenga** (1971) e **Franz Fanon** (1968) que a muito discutiam os efeitos da dominação colonial na constituição das

subjetividades negras, pode levar a questionamentos. Dentre eles, se dentro do movimento decolonial existe uma hierarquização epistêmica que privilegia determinadas vozes enquanto silencia outras ou desconsidera outros em suas formulações.

Em **Gomes** et al. (2021) os autores problematizam não apenas a decolonialidade, mas *qual decolonialidade* ou *qual o nosso engajamento com a decolonialidade*, onde apesar de reconhecer, sistematizam teórico-metodologicamente (colonialidade do poder, ser e saber) dos autores do grupo de estudos modernidade/colonialidade descrito em Escobar (2003). Segundo a autora:

o reconhecimento desses autores não pode se dar sob o apagamento da longa tradição do pensamento negro (e também indígena) nem tampouco pode se dar somente no âmbito acadêmico stricto sensu. Fundamental para um projeto decolonial é o seu diálogo com intelectuais negros (e outros sujeitos coloniais) e também seu engajamento na prática da descolonização. Do contrário, a decolonialidade, enquanto projeto acadêmico, irônica e paradoxalmente, poderia se tornar um modismo e uma nova prática de colonialidade e fechamento do pensamento e da ação. É preciso ter um pé no ativismo para não cair na armadilha da sedução conceitual. (**Gomes** et.al,2021, p.5)

Os autores destacam que propor um diálogo com a decolonialidade é uma iniciativa potente, pois vai além da simples criação de mais um grupo ou rede de pesquisa dentro das ciências sociais e humanas, frequentemente marcadas por disputas por recursos, espaço e poder no meio acadêmico. O pensamento decolonial, segundo essa perspectiva, perde sentido quando desvinculado dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro. Como afirma a autora, “de acordo com nossa abordagem, o pensamento decolonial somente faz sentido enquanto uma perspectiva comprometida com a intervenção social para além de uma tradicional abordagem analítica” (**Gomes** et al., 2021, p. 6).

Nesse ponto, como parte fundamental de um processo decolonial, **Gomes** (2021) problematiza o que chama de atitude decolonial, que implica no enfrentamento das lógicas desumanizantes e dos seus efeitos materiais (decolonialidade do poder) (epistêmico), (decolonialidade do saber) e simbólicos (decolonialidade do ser). Segundo a mesma, essa atitude decolonial é encontrada em **Fanon** quando pontua a importância de um projeto de restauração da liberdade-ação, que enfrente as consequências patológicas da colonialidade a partir da qual as pessoas negras deixam de se comportar como um indivíduo em ação.

Nesse sentido, a estrutura da discussão que proponho neste capítulo assume a própria compreensão de descentralização como eixo para deslocar a centralidade do pensamento latino-americano e reposicionar o pensamento africano e a África como referências fundamentais para pautar as discussões acerca das estruturas de dominação e a necessidade de reconstrução epistêmica. Isso significa fundamentar este capítulo com o diálogo entre

pensadores de origem africana para um entendimento amplo da decolonialidade, necessária no processo de valorização dos saberes ancestrais no campo da Psicologia. Reafirmo com isso a relevância dos estudos latino-americanos na perspectiva da decolonialidade.

Porém, por coerência com o objetivo desta pesquisa faço a opção de não utilizar estes autores como eixo principal neste capítulo. Em vez disso, destaco a tradição africana que, antes mesmo de ser sistematizada como estudo decolonial, já problematizava criticamente a dominação colonial e propunha tanto a superação das relações de poder, como reconstruções no campo da subjetividade e da cultura dos povos colonizados, como mencionado por **Gomes** (2021).

As categorias que envolvem a decolonialidade, no contexto africano, discutido por autoras e autores como **Lélia Gonzalez** (2020) e **Sueli Carneiro** (2005), **Frantz Fanon** (1961; 1968) **Marcien Towa** (1971), **Théophile Obenga**, (1971), dentre outros, muito antes de ser objeto de interesse dos pesquisadores latino-americanos, traz como pontos de discussão a proposta de ruptura com as estruturas coloniais. Eles propõem, além da superação das relações de poder impostas pelo colonialismo, uma reconstrução do ponto de vista da subjetividade e da cultura dos povos colonizados. A partir das reflexões sobre estes conceitos, em **Malefi Asante** (2007) ampliaremos a discussão corroborando com o atravessamento destas em contextos mais gerais como a educação e de modo mais específico o campo da Psicologia.

4.6 - REPOSICIONANDO SABERES A PARTIR DAS CONCEPÇÕES AFRICANAS: **FRANTZ FANON**, **MARCIEN TOWA** E **THÉOPHILE OBENGA**

Em sua concepção acerca da colonização, **Fanon** (1968) é imperativo ao concebê-la como um processo que é sempre violento, que promove a desumanização do colonizado, negando-lhe seu passado, sua essência e seus valores. O autor argumenta que o colonialismo não pode ser entendido como uma estrutura racional ou intelectual; ao contrário, ele representa a manifestação mais crua e intensa da violência. Essa concepção, que associa o colonialismo e a colonialidade à brutalidade em sua forma mais essencial, leva o autor a defender que, diante de uma violência tão absoluta, a resposta também deveria ser radical. Nesse contexto, ele considera legítimo o uso da força, inclusive por meio da luta armada, como forma de enfrentamento e resistência.

Na obra *Os Condenados da Terra*, **Fanon** (1968) defende que a violência do colonizado é resultado da experiência da colonização forjada pelo colonizador, porém a

violência unifica o povo e reposiciona o colonizado como autor, perpetuando representações de violência, agressividade etc. O autor propõe uma leitura crítica da descolonização, alertando para os dilemas que ela carrega, como o sentimento de culpa que pode emergir no processo de ruptura com o colonialismo. Esse sentimento é comparado ao mito de Dâmocles, simbolizando a tensão constante entre libertação e a possibilidade de reproduzir a lógica do opressor. Ele também chama atenção para o risco de que o oprimido, ao buscar emancipação, incorra na tentação de ocupar o lugar de quem o dominou. Ao destacar o papel revolucionário do campesinato, o autor evidencia como o capitalismo e o imperialismo têm a capacidade de dividir o povo contra si mesmo, gerando uma aparente neutralidade e passividade que contribuem para a consolidação do chamado Terceiro Mundo.

Ao refletir sobre essa análise, reconheço não apenas a densidade teórica da crítica ao colonialismo, mas também sua impressionante atualidade. As ideias do autor reverberam nas estruturas contemporâneas de dominação, que persistem de forma disfarçada ou reinventada, como marcas profundas de uma ferida colonial ainda aberta. Essa ferida continua a influenciar os processos de formação, subjetivação e exclusão das populações racializadas. A violência, concebida como linguagem constituída pela experiência colonial, torna-se aqui uma denúncia de uma violência mais profunda, que se expressa na negação sistemática da humanidade do outro.

Entender a perspectiva de **Fanon** (1968) sobre a violência colonial, implica compreender que o resultado desta é a alienação psíquica, que produz nos colonizados a certeza de sua *inferioridade*. Isso gera implicações diretas para a formação de profissionais no campo da psicologia que, ao se conduzir quase exclusivamente por epistemologias ocidentais, perpetua a ideia maniqueísta de modos legítimos e ilegítimos de conhecer e interpretar o mundo psíquico. Como consequência, os profissionais formados nesse modelo não apenas ignoram saberes africanos, mas reproduzem práticas que negam a complexidade da experiência negra, e desse modo provavelmente irão pensar, olhar e ouvir os sujeitos negros em sua prática profissional.

Quando **Fanon** (1968) denuncia o *mito de Dâmocles*¹¹ e o complexo de culpa que ronda o colonizado, compreendo que ele fala não apenas um risco moral, mas de uma armadilha epistêmica que seria o medo de exercer a própria autonomia por receio de repetir os gestos do opressor. Nesse sentido, o alerta do autor não é dirigido somente aos processos políticos de independência, mas às formas de pensar, de conhecer e de ensinar. E nesse sentido, a psicologia, enquanto campo de formação, não pode apenas olhar de fora e se furtar à crítica. É preciso ir além.

A obra *Os Condenados da Terra* de **Fanon** (1968) denuncia a linguagem colonial como parte da maquinaria opressora. Sua escrita compartilha uma semelhança teórica e política com autoras negras como **Sueli Carneiro** (2005) e **Lélia Gonzalez** (2020), cujas reflexões tensionam os usos da linguagem e do saber como ferramentas de colonialidade.

Carneiro (2005) utiliza o *epistemicídio*, conceito inicialmente discutido por Boaventura de Sousa Santos para compreender a produção de saberes. Para o autor, o termo designa o apagamento das epistemologias produzidas nas periferias globais e que, por assim ser, são posicionadas como fora do que considera circuito de produção de conhecimento aceito como válido. Para **Carneiro** (2005), epistemicídio é mais do que a negação ou inferiorização simbólica dos saberes negros. É uma operação material e persistente de indigência cultural e exclusão que vai desde a deslegitimação do negro como produtor de razão até a negação do acesso à educação de qualidade e ao rebaixamento das capacidades cognitivas dos sujeitos subalternizados. Para a filósofa, a linguagem também é terreno de disputa onde não basta apenas denunciar a violência do discurso hegemônico, mas, se faz necessário produzir “outras linguagens que nos digam humanos e humanas” (**Carneiro**, 2005, p. 97). Essa crítica se articula com o chamado de **Fanon** (2008) ao desrecalcamento¹², ou seja,

¹¹ O mito de Dâmocles é uma antiga história de origem grega que simboliza a tensão constante entre poder e perigo. Segundo a narrativa, Dâmocles era um cortesão na corte do rei Dionísio II de Siracusa, que vivia elogiando a sorte e o poder do rei. Para mostrar que o poder não vem sem riscos, Dionísio ofereceu a Dâmocles a chance de experimentar a vida de um rei por um dia. Dâmocles aceitou e foi tratado com todos os luxos e privilégios reais. No entanto, enquanto desfrutava do banquete, percebeu que havia uma espada afiada pendurada sobre sua cabeça, presa apenas por um fio de crina de cavalo. A imagem da espada prestes a cair simbolizava o perigo constante que acompanha o poder e a autoridade. Dâmocles rapidamente percebeu que a vida de um rei não era tão invejável quanto parecia, pois estava sempre sob ameaça. Esse mito é frequentemente usado para ilustrar situações em que alguém está em uma posição de privilégio ou poder, mas sob constante risco ou pressão, como uma metáfora para a instabilidade, a responsabilidade ou o medo que acompanha determinadas posições sociais ou políticas.

¹² **Fanon** utiliza o termo “desrecalcamento” inspirado na teoria psicanalítica, mas o ressignifica no contexto da luta anticolonial. Se na Psicanálise o recalque consiste em reprimir conteúdos considerados inaceitáveis à consciência, o desrecalcamento seria o movimento de trazer à tona tais conteúdo. Em Fanon, trata-se de romper com o silêncio imposto pela colonização, restituindo ao sujeito subalternizado sua fala, sua memória e sua historicidade. Esse gesto não é apenas terapêutico, mas também político e epistêmico: dizer-se, para insurgir-se.

o rompimento com o silêncio imposto pela colonização, restituindo ao sujeito subalternizado sua fala, sua memória, e sua historicidade, a partir da ressignificação do conceito de recalque psicanalítico. A transformação do indizível vivido na zona do não ser em linguagem insurgente e curativa.

Lélia Gonzalez (2020), por outro lado, propõe o pretuguês¹³ como espaço linguístico e político de resistência e reafirma esse compromisso com a linguagem enquanto estratégia de insurgência cultural. Através do termo, a autora valoriza a perspectiva dos povos negros africanos e indígenas, como constituintes de uma identidade múltipla e inter-racial no continente. Enfim, romper com os modos coloniais de dizer é condição para a reinvenção do sujeito negro. Portanto, incluir a linguagem como dimensão crítica da violência colonial utilizando-se de conceitos como pretuguês, escrevivências, dentre outros, é ampliar a própria noção de decolonização. No campo da formação em psicologia, compreendo que esse deslocamento exige que se questione não apenas o que se ensina, mas como se ensina, e com quais linguagens se constroem os saberes e as subjetividades.

Compreende-se, a partir da perspectiva fanoniana, que existem respostas a serem dadas para as questões e circunstâncias que estão na base das desigualdades que, por sua vez, contribuem para o racismo estrutural. Partir da perspectiva da legitimação contraviolência vai de encontro ao que se constrói enquanto discursos de não-violência encontrados em outros autores. Ao mesmo tempo, **Fanon** (1997) argumenta acerca do lugar de enunciação do sujeito negro que, ao sofrer na pele os efeitos de uma violência epistêmica, compreende os efeitos desta violência no sofrimento psíquico dos povos colonizados. Nesse sentido, o autor é imperativo ao inferir que, o colonialismo é

um grande fornecedor de hospitais psiquiátricos [...] (e que) por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado se interrogar constantemente: Quem sou eu na realidade? (**Fanon**, 1997, p. 110).

Acerca da decolonialidade, **Fanon** (1997), faz algumas inferências. No entendimento do autor a decolonização não acontece dentro de um processo suave, gradativo ou amigável. Isso já está evidente quando ele fala sobre a contraviolência dos colonizados. Ao contrário, o

¹³ O termo pretuguês, cunhado por **Lélia Gonzalez**, é uma fusão crítica entre *preto* e *português*, que denuncia o modo como a língua portuguesa falada nas periferias e pelos sujeitos negros carrega marcas da ancestralidade africana (tanto em sonoridade quanto em cosmovisão). Para **Gonzalez**, o pretuguês é mais do que uma variação linguística: é um campo de resistência e afirmação de identidade, um espaço de insurgência contra o epistemicídio e a normatividade branca da linguagem. Ele evidencia que falar a língua do colonizador não significa reproduzir sua lógica de dominação, mas pode ser forma de subvertê-la desde dentro.

autor acredita que a decolonização seja um processo de desestruturação e desconstrução deliberada de um sistema opressor, ou, como ele diria, uma desordem necessária. Desse modo, não sendo esse processo mágico, nem amigável, é por meio da mesma força que mantém a colonialidade no poder que a decolonização precisaria existir. Ela precisa ir além das leis e dos currículos universitários, pois somente será real se exigir uma ruptura consciente e intencional com a colonialidade. Segundo o autor:

A decolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural. a decolonização é um processo histórico, o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial (**Fanon**, 1997, p. 17).

Compreendo que, enquanto um processo histórico, a decolonização só encontraria sentido dentro da luta dos povos colonizados contra seus opressores. Isso porque é, a partir do autor, que a opressão colonial passa a ser vista como um sistema construído para gerar opressão deliberadamente, não sendo um mero acidente histórico. Logo, é possível ainda compreender que a decolonização não se trata apenas de alternância ou mudanças na forma de governar, mas seria a partir desta lente que **Fanon** (1997) nos faz olhar para a ideia de desmontar estruturas e mentalidades enraizadas na história.

As forças antagônicas e congênicas (colonizador e colonizado), nos levam a entender que é muito difícil que haja uma reconciliação ou mesmo uma coexistência pacífica dos sujeitos representativos destas forças que ainda hoje emergem no que entendemos como ferida colonial. Ele também entende que esta coexistência manteria ambas as forças no mesmo lugar porque o primeiro só existe a partir da dominação sobre o segundo. Por este motivo, o autor é categórico ao mencionar que, em outras palavras, a decolonização não pode ser uma simples inclusão dos colonizados no sistema colonial, pois isso manteria a lógica opressora. Nesta lógica, “o sistema inteiro precisa ser desmontado” (**Fanon**, 1987, p. 18).

À luz de **Frantz Fanon**, pensar a decolonização no campo da pesquisa e do ensino superior exige ir além da lógica da inclusão. Quando o autor afirma que a decolonização não pode significar a simples inserção dos colonizados no sistema colonial, mas a desmontagem de sua estrutura, ele nos convida a problematizar a própria universidade enquanto espaço historicamente comprometido com a produção e legitimação de um saber eurocentrado. Nesse sentido, a pesquisa que foi aqui desenvolvida não parte da expectativa de reconciliação entre colonizador e colonizado, nem mesmo da coexistência pacífica de epistemologias desiguais,

mas da compreensão de que a permanência da lógica colonial no ensino superior se expressa na organização dos currículos, na hierarquização dos saberes e na marginalização de epistemologias negras e afrodiaspóricas. Assim, pensar **Fanon** no contexto universitário implica reconhecer que políticas de acesso e inclusão, embora necessárias, tornam-se insuficientes quando não acompanham uma transformação estrutural dos fundamentos epistemológicos que sustentam a formação acadêmica. É nesse tensionamento entre acesso, currículo e produção do conhecimento que esta tese se insere.

Se contextualizamos suas ideias ao universo da construção do conhecimento reafirmaremos o que se tem discutido neste capítulo desde o início: a epistemologia dominante na academia também tem uma história colonial, pois, se os saberes europeus foram impostos e considerados universais, então a decolonização do conhecimento exige um olhar histórico sobre como outras epistemologias foram sistematicamente silenciadas e naturalmente, a partir da força da contraviolência, precisam ser desconstruídas. Isso me leva a problematizar, se, na formação dos psicólogos, a introdução de novas autoras e autores a partir de disciplinas que discutam a diversidade racial representa uma verdadeira decolonização ou apenas uma inclusão dentro da estrutura colonial da psicologia.

Seria oportuno refletir se não existe a figura de um *colonizador epistemológico* que faz a(o) psicóloga(o) se enxergar como uma(um) profissional cuja formação só pode ser baseada em Freud, Skinner, Lacan, Piaget e outros autores euro-americanos. Refletir se a formação de psicólogos no Brasil ainda carrega a colonialidade do saber e o que significaria a decolonização dentro da academia. E, por fim, problematizar se seria possível decolonizar o ensino sem o que **Fanon** (1997). chama de *desordem absoluta* nas políticas de ensino, nos currículos e no seu referencial epistemológico. Sigo em busca de respostas.

Nesse universo epistemológico, essa busca me leva até **Marcien Towa** e **Théophile Obenga** que me fazem refletir de forma mais específica o modo hierárquico de como se deu a produção do conhecimento, apagando, excluindo e deslegitimando sistematicamente os saberes africanos. De acordo com estes autores, a exclusão era parte do projeto colonizador que intencionava criar e sustentar uma narrativa que destituísse os povos africanos de qualquer racionalidade e civilidade. Nesse sentido, para alcançar seus objetivos, a Europa precisou produzir a narrativa da *esterilidade epistemológica*¹⁴ da África como já discutido anteriormente neste capítulo.

¹⁴ A formulação da ideia de “esterilidade epistemológica e ontológica” trata-se de uma construção dos autores do artigo utilizado na discussão, na intenção de contrapor-se ao preconceito de que a África seria um continente sem iniciativa histórica e, portanto, incapaz de contribuir para a construção da história da humanidade (Luís Thiago Freire Dantas; Roberto Jardim da Silva, 2016, p. 3, nota de rodapé).

As discussões em torno da psicologia enquanto um conjunto de conhecimento de base euro-americana, conectada com a ideia do saber universal construída pelos filósofos iluministas, mostra que a psicologia se originou, e foi construída dentro dos limites da colonialidade. De acordo com Dantas e Silva (2016) que discutem o conceito de **Towa e Obenga**, a negação do pensamento africano contribuiu sistematicamente para o estabelecimento do racismo científico. Na psicologia, tal negação contribuiu para que os efeitos do racismo permaneçam nas formas de subjetivação dos indivíduos.

Pensar em formas de desconstrução dessa lógica universalizante implica em um esforço consciente para a decolonização da psicologia. Isso significa não somente incluir referências africanas no currículo de formação, mas, acima de tudo, reconhecer que, não existindo superioridade epistemológica, nenhuma ciência seria mais ou menos legítima que outra.

O modo de conceber saúde mental a partir de outras concepções teóricas e metodológicas em continentes distintos são igualmente válidos e tão importantes quanto aqueles produzidos no Ocidente. Na prática, significa olhar para a organização estrutural e filosófica das instituições de ensino identificando se e de que modo a temática racial ocupa espaço e quais são estes espaços. Se as discussões e construção de saberes diversos no que se refere à temática racial acontecem a partir de uma política de ensino ou se estas se configuram apenas como uma ação social pontual.

A partir de **Towa e Obenga**, discutidos em Dantas e Silva (2016), compreendo que as epistemologias africanas igualmente se configuram um lugar no qual a psicologia precisa ancorar, expandindo os horizontes da formação para incluir outras formas de compreender e intervir na subjetividade humana que não seja aquele secular e universalmente destacado como modelo. Seguindo na compreensão, passa pelo desenvolvimento de uma postura anticolonialista acompanhada de um movimento ativo de retomada pelos africanos o controle sobre suas próprias narrativas e seu próprio futuro.

Diante de tudo isso, torna-se fundamental considerar que a decolonização do saber, especialmente no campo da Psicologia, exige a retomada do estatuto histórico e epistemológico dos africanos. Segundo Dantas e Silva (2016), a exclusão histórica dos povos africanos do campo da filosofia e da produção do conhecimento não foi um acidente, mas parte de uma engenharia colonial que construiu a ideia de que a África era um continente ontológica e epistemologicamente estéril, ou seja, sem capacidade de ser e de pensar por si mesmo.

Retomar essa discussão no campo da formação de Psicólogas(os) é compreender que, ao ignorar os saberes africanos, a academia não apenas perpetua uma injustiça histórica, mas reproduz a lógica colonial que define quem é produtor de verdade e quem apenas pode ser visto como objeto de estudo. Portanto, é nesse horizonte de reconstrução crítica, e não apenas de inclusão frágil e superficial, que a psicologia pode se abrir ao diálogo com as epistemologias africanas. Uma formação decolonial requer não apenas novas referências bibliográficas, mas uma nova posição diante do mundo: reconhecer que as formas africanas de pensar, sentir, curar e viver são igualmente capazes de sustentar uma ciência da subjetividade e não apenas de serem objeto dela. Importa ainda, propor o debate sobre a reconstrução de modelos de conhecimento que tenham os saberes afrodescendentes como protagonistas, especialmente no contexto desse trabalho que investiga e discute estas relações no contexto brasileiro para a formação de psicólogas(os). Nesse sentido, o conceito de afrocentricidade discutido a seguir traz uma compreensão aprofundada do que foi discutido até este ponto da escrita.

4.7 AFROCENTRICIDADE E DECOLONIZAÇÃO DO SABER PSICOLÓGICO: EPISTEMOLOGIAS INOVADORAS PARA NOVOS MODOS DE FORMAÇÃO

Nesta seção, segui a partir da lente analítica da decolonialidade, inicialmente discutida ao longo do capítulo, mas avancei para um campo mais propositivo ao trazer a afrocentricidade como instrumento epistemológico e político capaz de contribuir com o deslocamento que defendo no processo de formação em Psicologia no Brasil. Embora saiba que existam variações para o uso dos termos descolonialidade e decolonialidade, fiz a opção pelo último termo por compreender que os estudos decoloniais trazem em si a crítica necessária para se compreender como a colonialidade do saber se estrutura ainda hoje, independente de não mais estarmos vivenciando no período colonial. A opção se baseou ainda no entendimento de que a decolonialidade vai além da descolonização cultural ou política. Ela alcança outros modos de produzir, legitimar e transmitir conhecimento. Quando assumo a perspectiva da decolonialidade me vejo alinhada a uma abordagem crítica que reconhece a persistência de hierarquias epistêmicas e propõe o deslocamento dessas estruturas. Assim, não se trata apenas de problematizar o modelo eurocentrado, mas de propor caminhos alternativos sustentados em epistemologias africanas e afrodiaspóricas.

Compreendo a decolonialidade como uma crítica necessária às estruturas coloniais que ainda organizam a produção de conhecimento, afetando diretamente o modo como os sujeitos

negros são pensados, e, muitas vezes, apagados, nos processos formativos. No entanto, é a afrocentricidade que oferece, neste trabalho, um caminho para pensar a reconstrução epistemológica, ao reposicionar o sujeito negro como agente histórico, epistêmico e político, e não apenas como objeto de estudo ou como sujeito a ser assistido.

Ao propor este deslocamento epistemológico como instrumento de análise, reafirmo o compromisso com uma psicologia que não se limite a reconhecer a diversidade como um dado, mas que reorienta sua base de construção do saber, questionando a centralidade eurocêntrica que ainda sustenta grande parte dos currículos nos cursos de formação. É nesse ponto que a afrocentricidade, pensada como instrumento e projeto epistêmico, torna-se central uma vez que ela não apenas tensiona, ela propõe.

Uma vez que propus no decorrer da escrita analisar a decolonização na formação de psicólogas(os) no Brasil através dos PDIs e PPCs das instituições formadoras, parto do entendimento que a afrocentricidade reforça a proposta decolonial no campo da Psicologia. Assim, a decolonialidade continua com sua função de ser base analítica e crítica da colonialidade do saber e a afrocentricidade, por sua vez, atua como ferramenta epistemológica que permite construir alternativas teóricas, oferecendo os fundamentos para a análise que será desenvolvida nesta pesquisa.

Nesse sentido, **Molefi Kete Asante** (2014) um cientista e filósofo estadunidense, professor do departamento de Africologia da Universidade Temple, se configura como o autor afrocentrado que irá sustentar a parte final deste capítulo. Com ele é possível estabelecer a conexão entre a fundamentação apresentada até agora e a proposta de formação de psicólogas(os) a partir de uma perspectiva afro-referenciada. Vale, no entanto, retomar alguns pontos importantes do pensamento afrocêntrico.

De acordo com Nascimento (2014) o conceito de afrocentricidade, não nasceu isolado e sim, a partir de uma longa tradição de resistência e produção intelectual negra. Segundo a autora, já no final do século XVIII, **Olaudah Equiano** (1789) e **Ottobah Cugoano** (1787), denunciavam a violência do tráfico transatlântico e a desumanização imposta pelo sistema escravista. Do mesmo modo, **Phillis Wheatley** (1773) mesmo submetida a escravização, produzia uma poesia de grande sofisticação literária, por meio da qual afirmava a dignidade do sujeito africano diante da ordem colonial. Embora esses autores não mobilizassem ainda a categoria moderna de *raça*, suas obras antecipam críticas que, posteriormente, seriam reconhecidas como fundamento para o combate à ideologia racista.

No Brasil, como em outros países escravizados, africanos e afro-brasileiros viviam em condições que os impossibilitava escrever. Aprender a ler e escrever era um ato subversivo,

proibido por lei. Mesmo assim, mulheres negras escravizadas, produziram uma vasta e rica literatura, apesar de pouco conhecidas. No estado do Piauí, Conselho Estadual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-PI) homenageou a memória de **Esperança Gracia** (1770), com o título simbólico de primeira mulher advogada do Piauí, a pedido da Comissão da Verdade da Escravidão Negra da OAB-PI. De acordo com **Elio Ferreira de Souza** (2022) **Garcia** (1770) escreveu de próprio punho um pequeno texto forte e comovente dirigindo-se diretamente ao Governador da Capitania do Piauí para apresentar suas queixas contra o administrador das fazendas reais. A carta dizia:

Eu Sou hua escrava de V.S. da administração do Cap.am Ant^o Vieira de Couto, cazada. Desde que o Cap.am Lá foi adeministrar, q. me tirou da Fazd^a dos algodois, onde vevia co meu marido, para ser cozinheira da sua caza, onde nella passo mto mal. A Primeira hé q. ha grandes trovadas de pancadas enhum Filho meu sendo huã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q Sou hu colcham de pancadas, tanto q cahy huã vez do Sobrado abacho peiada; por mezericordia de Ds esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por Batizar. Pello q Peço a V.S. pello amor de Ds. e do Seu Valim.to ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Porcurador que mande p. a Fazda aonde elle m. tirou p.a eu viver com meu marido e Batizar minha Filha de V.Sa. sua escrava **Esperança Garcia** (**Ferreira**, 2022, p.278)

A carta supracitada, nos faz questionar os estereótipos acerca da submissão supostamente natural dos negros, propagados pelo discurso colonial e pela história oficiosa, além de lançar por terra o falso mito da convivência pacífica ou da democracia racial que caracterizava o cativo africano no Brasil. Mostra ainda que a afrocentricidade possui originalidade histórica e não é uma releitura derivada do pensamento europeu, mas configura-se um saber produzido na experiência da diáspora africana.

Entre os séculos XIX e meados do século XX, a forma de pensar a partir do ponto de vista do negro, esteve relacionada ao pan-africanismo através dos intelectuais como o sindicalista jamaicano **Marcus Garvey** (1896) e **W.E. Du Bois** (1999), a partir dos quais se torna possível discutir o que seria a agenda política e cultural da diáspora africana. O pensamento destes autores, apesar de épocas distintas, girava em torno da importância de mobilização das massas para um retorno à África e a valorização da identidade negra. Por outro lado, também se falava na denúncia do racismo como umas linhas divisórias entre os séculos. Nesse mesmo período, outros estudiosos como **Harold Cruse** (1967;1969) problematizaram a posição dos negros dentro da sociedade norte-americana, apontando os limites de uma integração subordinada (Nascimento, 2014)

Em meados do século XX, houve um grande embate político-ideológico entre marxismo, liberalismo e nacionalismo negro que buscavam disputar a interpretação da

temática racial, evidenciando a necessidade de um paradigma autônomo uma vez que, segundo (Finch; Nascimento, 2014), o marxismo tendia a reduzir o racismo à questão de classe, o liberalismo limitava-se a promessas formais de igualdade e o nacionalismo, nem sempre garantia uma epistemologia própria. Nesse cenário de disputas, a afrocentricidade emergiu posteriormente como um projeto epistemológico original capaz de recentrar o sujeito africano sem resumir sua experiência aos modelos eurocêntricos.

Ama Mazama (2014), afirma que a afrocentricidade tem seu surgimento nos anos 1980, com a publicação do livro *Afrocentricidade*, de **Molefi Kete Asante** (1980). Para a autora, “no cerne da ideia afrocêntrica está a afirmativa de que: “nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora e os critérios dessa autodefinição devem ser extraídos da cultura africana” (**Mazama** 2014, p.121). Ainda, no mesmo ensaio, a autora faz referência à epistemologia, metodologias e métodos afrocêntricos. Para ela, existe um consenso no que se refere à visão de mundo de um povo, como ele determina o que se constitui um problema e como resolver esses problemas. Nesse sentido a autora diz que:

A produção acadêmica afrocêntrica deve refletir a ontologia, a cosmologia, a axiologia, a estética, e assim por diante, do povo africano; deve estar centrada em suas experiências. A essência da vida e, portanto, dos seres humanos, é espiritual. Isso não significa negar o aspecto material da vida; entretanto, quando tudo foi dito e feito, o que permanece não é aparência das coisas, mas a essência invisível que permeia tudo que é espírito a interconexão fundamental de todas as coisas (**Mazama** 2014, p.135)

Compreende-se, a partir do exposto que, os métodos afrocêntricos, da mesma forma que o conhecimento afro referenciado, devem refletir a prioridade do espiritual, a relação entre o físico e o espiritual assim como a interconexão entre todas as coisas.

A afrocentricidade ganhou espaço no meio acadêmico a partir da sistematização proposta por **Molefi Kete Asante** que no livro *Afrocentricity: The Theory of Social Change* (*Afrocentricidade: a teoria de mudança social*), publicado em 1980, define afrocentricidade como uma mudança de centro epistemológico, ao recolocar o sujeito africano e diaspórico como referência de si mesmo.

A centralização que **Asante** (1980) propõe refere-se tanto ao povo quanto à cultura africana e que estas sejam o centro de suas próprias produções materiais, simbólicas, políticas e ideológicas. O autor parte do princípio de que os povos africanos foram deslocados do seu lugar geográfico, histórico e cultural, o que promoveu a negação de sua agência e na subalternização de seus saberes. Em um exercício de reposicionamento, o autor propõe a

recentralização dos sujeitos negros a partir de suas próprias referências e experiências, restaurando sua condição de agente histórico e epistêmico desses povos.

Partindo da noção de autoconhecimento, de reposicionamento de saberes e dos sujeitos negros, o paradigma afrocêntrico propõe que toda investigação afrocêntrica deve ser conduzida por meio de uma interação entre pesquisador e o tema, ativado pela potência do sujeito. A metodologia afrocêntrica deve gerar um conhecimento que liberte o povo negro e lhes traga empoderamento. Em síntese, os princípios metodológicos afrocentricidade são:

Toda investigação deve ser determinada pela experiência africana; o espiritual é importante e deve ser colocado no lugar devido; a imersão no sujeito é necessária; o holismo é um imperativo; deve-se confiar na intuição; nem tudo é mensurável porque nem tudo que é importante é material; o conhecimento gerado pela metodologia afrocêntrica deve ser libertador (Mazama 2014, p.135-136)

O caráter libertador da metodologia afrocentrada demanda lutas constantes que refletem nas formas de nominar os sujeitos e descrever suas práticas, até o reconhecimento de si como sujeito negro, pertencente a grupos historicamente situados. Isso implica, no contexto da formação, compreender que os sujeitos negros não podem continuar sendo vistos apenas como parte do processo, mas precisam ser recolocados no centro da produção de conhecimento, a partir de suas próprias referências históricas, culturais e subjetivas. Localizar-se psicologicamente significa, portanto, ter espaço para mover-se, sair da posição de objeto de análise e assumir-se, ser reconhecido como sujeito que pensa, elabora, articula, transforma e constrói saberes. Ainda, demanda o cultivo e a atualização permanente das práticas e de valores ancestrais. No contexto da psicologia, reconhecer tais valores implica que a formação afro-referenciada demanda dialogar com as realidades afrodiaspóricas. Isso não significa tratar as questões raciais como parte de um folclore de saberes exóticos, mas integrá-los como parte estruturante do campo psicológico, desconstruindo o olhar patologizante que historicamente tem sido dirigido aos corpos e subjetividades negras.

Asante (2014) aponta como característica para a construção de uma epistemologia afrocentrada, o compromisso com uma nova narrativa da história da África, que recuse a perspectiva colonial que definiu o continente como espaço de atraso ou carência, e passe a afirmar sua centralidade civilizatória, cultural e epistêmica. Esse ponto, embora muitas vezes deixado de lado nas discussões formativas, é fundamental. Uma psicologia comprometida com seus princípios e valores dos sujeitos, independentemente de sua origem, precisa reconhecer que houve e ainda há produção de pensamento, de saber, de ciência e de filosofia em solo africano e que essa produção deve ser valorizada, estudada e integrada como base legítima da formação. Não se trata de substituir uma história por outra, menos ainda de

substituir a lógica eurocêntrica por reposicionamento afrocêntricos, mas de romper com a lógica da exclusividade e da universalidade do conhecimento e abrir espaço para que a história da África e de seus descendentes seja contada a partir de si.

Conforme **Chaveiro** (2023), ao pesquisar sobre vozes no campo do pensamento afrocêntrico, destaca **Wade Nobles** e **Nai'im Akbar**. Para **Chaveiro**, ambos os autores, a partir da especificidade de seus pensamentos voltados para o entendimento da Psicologia eurocêntrica e africana, podem se configurar personagens chave para nos fazer entender, como a afrocentricidade pode mostrar algo diferente do já produzido a partir de um referencial eurocêntrico e ainda nos fazer pensar sobre quais questões seriam postas pra pensar nas subjetividades, numa perspectiva afrocentrada, ou, de outro modo, apontar se tratam-se das mesmas questões olhadas por outras lentes.

Especificamente no campo psicológico, a partir da leitura de **Chaveiro** (2023), observa-se que, segundo **Wade Nobles** (2009), a Psicologia Ocidental estruturada a partir de referenciais eurocêntricos e de um ideal de objetividade, acaba colaborando para um sistema que favorece o adoecimento mental, mostrando-se insuficiente para responder às necessidades da população negra. Por outro lado, a Psicologia Africana, que é afrocentrada, não se limita a adaptar ou “enegrecer” categorias já consolidadas no pensamento europeu, mas, em vez disso, propõe firmar raízes no próprio horizonte africano e afrodiaspóricos, elaborando fundamentos teóricos e práticos capazes de sustentar uma compreensão mais ampla da subjetividade e do cuidado. Nesse sentido, mostra sua potência ao oferecer respostas teóricas e práticas que a tradição eurocêntrica não poderia alcançar, uma vez que se construiu apagando a experiência negra.

Ainda, segundo **Chaveiro** (2023), as críticas de **Na'im Akbar**, acerca da psicologia eurocêntrica está voltada para a afirmação de que o modelo europeu mantinha a opressão intelectual e o viés caracterizado pela concepção patológica dos afro-americanos, ou seja, basicamente a psicologia eurocentrada é incapaz de produzir epistemologias e metodologias acerca da subjetividade do povo negro. Exemplo disso são os testes psicológicos elaborados a partir do modelo eurocentrado, na análise de pessoas negras, terá resultados e interpretações atravessados pelo racismo, não convergindo com a cosmo percepção do conhecimento afrocentrado. Partindo desta compreensão, **Chaveiro** (2023, p.9), aponta para a diferença entre as psicologias Africana e Euro-americana, o autor evidencia que a Psicologia Afrocentrada oferece chaves analíticas próprias para compreender a subjetividade negras.

Assim, voltando à minha pesquisa, observar os currículos de formação em psicologia no Brasil mostrou que sua história, enquanto matriz de conhecimento, foi pautada pelo

eurocentrismo, desde os referenciais teóricos e metodológicos baseados na produção ocidental. Desse modo, esse modelo de formação, além de negligenciar as experiências e os modos de subjetivação das populações africanas e afrodiaspóricas, também contribui para a reprodução da colonialidade, perpetuando a marginalização das epistemologias africanas e das abordagens psicológicas construídas fora da lógica euro-americana.

Ao pensar a formação em psicologia no Brasil sob uma perspectiva decolonial, crítica ao modelo colonialista, é possível adotar a afrocentricidade como proposta de reconhecimento e valorização dos modelos psicológicos africanos e afro-diaspóricos, a exemplo das autoras e autores discutidos anteriormente nesta Tese. É possível considerar ainda uma análise crítica dos projetos institucionais (PDIs e PPCs), bem como a reavaliação dos currículos e das referências bibliográficas utilizadas, a fim de proporcionar aos estudantes o contato com outras epistemologias igualmente relevantes para a compreensão dos processos psicológicos.

Outra possibilidade de olhar a formação a partir do referencial afrocentrado implica considerar que existem práticas coletivas de cuidado que descentralizam os adoecimentos psíquicos do sujeito e passam a olhar para os contextos coletivos nos quais ele está inserido. Isso naturalmente contraria a lógica eurocêntrica, na qual predomina o entendimento individualizado desses sujeitos que sofrem e que, muitas vezes, são responsabilizados por aquilo que foi produzido em um coletivo marcado por desigualdades.

Essa característica da afrocentricidade propõe uma revisão crítica do vocabulário psicológico, de modo que termos como saúde mental, transtorno mental, sofrimento psíquico e subjetividade sejam analisados a partir de perspectivas que centralizam os sujeitos em seus contextos históricos, sociais e culturais — contextos que, muitas vezes, são desencadeadores ou reforçadores do sofrimento psíquico. Trata-se de romper com os referenciais padronizados de saúde e doença, que, de modo geral, se encontram ancorados em livros e teorias produzidos a partir de realidades distantes da experiência vivida pelos sujeitos negros, o que reforça uma prática profissional descolada de sua função social transformadora. Essa crítica é potente quando observamos como isso se manifesta no campo da prática, permitindo criar novas narrativas sobre sofrimento psíquico e cuidados em saúde mental, especialmente no contexto dos sistemas públicos de saúde, que atendem majoritariamente a população negra.

A invisibilização histórica das formas africanas de lidar com saúde psicológica e com os processos de reconstrução da identidade negra evidencia a necessidade de repensar as bases epistemológicas da Psicologia, tanto no currículo quanto na atuação profissional. Em última análise, **Asante** (2014) destaca que a afrocentricidade seria o processo de conscientização sobre a agência dos povos africanos, entendendo-se por agência o tornar-se sujeito da própria

história, se configurando essa conscientização como uma chave de reorientação e recentralização de modo que a pessoa saia da condição de desagência¹⁵ ou vítima e passe a atuar como sujeito independente de um sistema. O autor afirma ainda a importância do comprometimento com a ideia de que os africanos precisam ser considerados agentes de sua história igualmente em uma perspectiva econômica, cultural, política e social a fim de que não reste dúvidas sobre a existência dessa agência sendo ela reconhecidamente fraca ou forte nos discursos intelectuais. Isso porque se ela inexistente, chega-se ou permanece-se na marginalidade da própria história.

Ao observar este conceito, compreendo que há uma ligação profunda e indispensável entre afrocentricidade e formação em psicologia, especialmente quando assumimos como urgente e necessário o rompimento com o que o autor denomina de desagência histórica da população negra. Se entendemos que a afrocentricidade é um processo de conscientização sobre a capacidade dos povos africanos e afrodescendentes de se reconhecerem como sujeitos de sua própria história, torna-se evidente que a formação de psicólogas(os), tal como defendo e acredito, precisa ser revista. Do contrário, corre-se o risco de mantermos um modelo hegemônico que continua a relegar os sujeitos negros à condição de objeto de estudo. Pensar o conceito de consciência da agência, nesse contexto, é também afirmar a necessidade de reposicionar saberes e sujeitos no centro da construção do saber psicológico.

O conceito apresenta-se igualmente útil para uma análise posterior dos Projetos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos de Curso (PDIs e PPCs), bem como da estrutura curricular dos cursos de Psicologia no Brasil, no sentido de oferecer uma proposição diferente da estrutura atualmente presente nos cursos de formação de psicólogas(os). Considerando o que foi descrito no capítulo de revisão de literatura deste trabalho, os currículos, em sua maioria, não incluem epistemologias africanas ou produções teóricas de intelectuais negros como bases fundamentais da formação. Quando presentes, são relegadas a tópicos complementares, secundários ou restritos à Psicologia Social ou áreas afins, geralmente como componentes optativos ou transversais que se diluem em meio a outras discussões igualmente importantes, como as de gênero e diversidade. Como consequência, é provável que os estudantes se tornem cada vez menos conscientes da agência dos povos africanos na produção do conhecimento psicológico, perpetuando a ausência de referenciais

¹⁵ De acordo com **Asante**, encontra-se em desagência, o sujeito que se encontra na situação de ser descartado enquanto ator ou protagonista do seu próprio mundo. **Molefi Kete Asante**, Afrocentricidade, notas sobre uma posição disciplinar in: Elisa Larkin Nascimento (org.), Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora [recurso eletrônico] (São Paulo: Selo Negro, 2014)

que possam fornecer ferramentas para compreender e atuar sobre as realidades da população negra.

É possível ainda considerar que, à medida que a formação não reconhece a importância desse processo de agenciamento epistemológico recentralizado, tal postura contribui para a manutenção de um modelo que constrói um olhar patologizante sobre os sujeitos, em vez de reconhecer sua subjetividade e historicidade dentro de um sistema ao qual também pertencem. Como consequência, continuaremos a ter poucos trabalhos no meio acadêmico que tenham como interesse o estudo do agenciamento e das subjetividades de pessoas negras como parte essencial da experiência psíquica.

Importa, portanto, que a Psicologia, para além de reconhecer a subjetividade negra como parte dessa recentralização, construa sua inserção nos referenciais epistemológicos, culturais e históricos. Na prática, isso significa elaborar projetos institucionais que considerem as questões raciais como políticas de ensino, em substituição às ações sociais pontuais. Políticas que contemplem, entre outras coisas, o atravessamento da temática racial nos projetos de curso em todas as áreas de formação, a inserção de referenciais de autores, teóricos, metodologias, bem como componentes curriculares e conteúdos específicos que apresentem o universo de saberes dos povos africanos e afro-diaspóricos como parte da cultura e das epistemologias presentes nos currículos. De forma igualmente importante, é necessário fortalecer a pesquisa e a produção acadêmica sobre as subjetividades negras, tornando possível assegurar que o espaço universitário seja um espaço de produção de todos os conhecimentos.

Dizendo de outro modo, a perspectiva da clínica afrocentrada, por exemplo, configura-se como um instrumento metodológico potente para novos modos de formação em Psicologia. Por fim, compreendo que, uma vez que a agência precisa ser fortalecida para que os povos africanos e seus descendentes saiam da marginalidade epistêmica dentro de sua própria história, a Psicologia precisa percorrer o mesmo caminho em seu processo de formação de novos profissionais. Qualquer coisa diferente disso implica continuar reproduzindo o oposto: a desagência da população negra, que não reconhece o povo negro como produtor de conhecimento e, conseqüentemente, como protagonista na construção de uma psicologia plural, crítica e antirracista.

A escolha da decolonialidade como lente de análise e da afrocentricidade como instrumento de reposicionamentos necessários para a prática na formação de psicólogos justifica-se, uma vez que é urgente a construção de um deslocamento epistemológico que não apenas repudie o colonizador e a colonialidade, mas também não ignore os novos modos de

produção de subjetividade em Psicologia, a partir de outros referenciais. Assim, ao propor esta discussão, faço-o com a intenção de destacar a urgência não apenas da criação de componentes curriculares que abordem a temática racial ou da inclusão de pensadores negros no currículo. Para além disso, este movimento está baseado na esperança e na expectativa de alcançar, como resultado, uma formação baseada em um modelo que reconheça tanto o pensamento africano quanto o de outros povos como centrais para a compreensão da subjetividade e dos processos psíquicos das populações, a exemplo dos povos negros. Pensar as transformações a partir dos elementos discutidos nos ajuda a levantar outras questões igualmente importantes, como as diretrizes institucionais que orientam os currículos acadêmicos.

5- RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS NOS DOCUMENTOS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A análise que iniciei neste capítulo dá continuidade a apresentação das universidades realizada no terceiro capítulo desta tese no qual apresentei o percurso metodológico. Neste momento, tenho como finalidade compreender de que modo a temática étnico-racial aparece nos documentos institucionais e curriculares que orientam a formação em Psicologia nas universidades federais brasileiras presentes nesta pesquisa. Retomando as instituições integrantes da pesquisa, opereí daqui para frente com a Universidade Federal da Bahia, (UFBA/Nordeste), a Universidade Federal de Goiás, (UFG/Centro-Oeste), a Universidade Federal do Tocantins (UFT/Norte), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Sudeste) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Sul), cujos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) constituem o *corpus* da pesquisa.

5.1 O QUE O MATERIAL DE PESQUISA MOSTRA SOBRE A ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE PSICOLOGIA?

No capítulo metodológico já descrevi o que estou chamando de *modus operandi* da pesquisa, ou seja, como fui buscando nos PDIs e nos PPCs indícios de uma formação étnico-racial. Aqui apresentei um pouco do processo de criação de descritores e o passo a passo para a elaboração de quadros de enunciações para a análise.

Os descritores definidos foram: ações afirmativas, afrodescendentes, cotas, desigualdade, diferença, diversidade, discriminação, etnia, étnico-raciais, negra, negro, preconceito, raça e racismo. A escolha desses descritores baseou-se, inicialmente, na legislação vigente que orienta as discussões sobre a temática no campo da educação no Brasil, especialmente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, cujas normativas apresentam conceitos que dialogam diretamente com os descritores adotados nesta pesquisa, seja para fazer referência às políticas, seja aos sujeitos que delas são destinatários. Em segundo lugar, a escolha se justifica pelo fato de esses conceitos fundamentarem debates acadêmicos e políticas públicas sobre educação e relações étnico-raciais, marcando criticamente tanto sua presença quanto sua ausência nessas políticas.

A partir da definição dos descritores, elaborei o Quadro 4 – Recorrências dos descritores, organizando os dados em três colunas: na primeira, os nomes dos descritores; na segunda, as recorrências, indicando quantas vezes cada descritor apareceu no texto; e, na terceira, todos os excertos localizados nos documentos, com a indicação da página onde cada excerto se encontrava. Esse trabalho foi realizado com os cinco PDIs e os cinco PPCs das universidades selecionadas para a pesquisa. A seguir, apresentei um recorte do quadro com os dados dos PDIs de uma das universidades, para ilustrar sua estrutura e a forma de organização das informações.

Quadro 4– Recorrências dos Descritores - PDIs
UNIVERSIDADE FEDERAL DO GOIÁS
Ano Vigência: 2023 – 2027

Descritores	Recorrências	Localização/Contexto
1 – Ações afirmativas	3x	<p>PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL-PPI</p> <p>3.8 Políticas de Inclusão</p> <p>Possui como princípios os direitos humanos consagrados em instrumentos legais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Federal de 1988, entre outros diversos instrumentos legais de ações afirmativas para negros, quilombolas, indígenas e pessoas de baixa renda. (p.81)</p> <p>2.3 Políticas de Inclusão</p> <p>Objetivo Estratégico (OE) 11 Criar políticas para a promoção da segurança física e psicológica</p>

		Objetivo Estratégico (OE) 12 Fomentar as políticas de inclusão e de ações afirmativas. (p.119)
2- Afrodescendente	0	O descritor não apareceu nenhuma vez no documento
3- Cotas	0	O descritor não apareceu nenhuma vez no documento
4 – Desigualdade	5x	3.8 Pilares da Políticas de Inclusão O compromisso com a superação das desigualdades, o respeito às diferenças e combate ao racismo e à discriminação de qualquer natureza assegurando direitos de cidadania; fomento à cultura inclusiva ofertando condições de desenvolvimento da aprendizagem e do trabalho por meio da eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais, visando às pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação; (p.81)
7 – Diversidade	13x	Práticas pedagógicas: 6 - Reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade, educação de jovens, adultos e idosos e de direitos humanos, além da educação de pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação; (p.66)

Considerando a inviabilidade e a baixa produtividade de analisar separadamente os quatorze descritores, nesta etapa inicial optei por agrupá-los em dois conjuntos de enunciações, definidos por semelhança entre os termos. Esses agrupamentos foram nomeados da seguinte forma: *Políticas Institucionais de Inclusão*, que abarcou os descritores ações afirmativas, cotas, étnico-raciais e diversidade e *Desigualdades Históricas e Sociais*, composto pelos descritores desigualdade, diferença, discriminação, preconceito, preconceito racial e racismo. Esse agrupamento inicial teve caráter exploratório e serviu como base para a análise dos dados dos PDIs e PPCs. Ele resumiu os agrupamentos iniciais das enunciações, os conjuntos de recorrências e as afirmações preliminares feitas a partir das recorrências. Abaixo

apresentei um recorte de um dos quadros (anexo 1), elaborados para demonstrar o procedimento.

Quadro 5- Conjuntos de Enunciações

Documento: PDI - VIGENCIA: 2023 A 2027 – Universidade Federal do Goiás – UFG.

Agrupamentos iniciais de enunciações	Conjuntos de recorrências	Afirmações possíveis
<p><i>Políticas institucionais de inclusão</i></p> <p><i>Descritores:</i> <i>ações afirmativas(cotas) étnico-raciais, diversidade</i></p>	<p>3. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL-PPI</p> <p>3.8 Políticas de Inclusão</p> <p>3.9 Possui como princípios os direitos humanos consagrados em instrumentos legais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Federal de 1988, entre outros diversos instrumentos legais de ações afirmativas para negros, quilombolas, indígenas e pessoas de baixa renda. (p.81)</p> <p>2.3 Políticas de Inclusão</p> <p>Objetivo Estratégico (OE) 11 Criar políticas para a promoção da segurança física e psicológica</p> <p>Objetivo Estratégico (OE) 12 Fomentar as políticas de inclusão e de ações afirmativas. (p.119)</p>	<p>Alguns conceitos se atravessam de maneira a reforçar uma perspectiva interseccional. Outros são invisibilizados(afro descendentes) ou apresentados de forma meramente deslocada do seu sentido político (cotas)</p> <p>Aparente compromisso institucional com a elaboração de políticas de inclusão e formação básica de professores sem, no entanto, apresentar detalhamento para a execução de tais políticas.</p>

O exercício de extração de excertos permitiu ver que não houve muitas variações entre as instituições, especialmente nos PDIs mais atualizados, como no caso das UFT, UFG e UFRGS. À medida que fui construindo os quadros de cada instituição, identifiquei repetições internas (dentro de cada documento) e repetições entre documentos, principalmente nas enunciações relacionadas à promoção da equidade, inclusão racial e enfrentamento das desigualdades raciais no acesso de grupos socialmente vulneráveis ao ensino superior. A partir dessa análise e da percepção das recorrências, optei por consolidar dois agrupamentos em uma única categoria, denominada *Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades*

Raciais, que considere mais ampla e coerente com o material empírico. Com base nessa decisão, elaborei o Quadro 6 das análises, cujo recorte apresento a seguir para ilustrar a forma como os dados foram organizados. O quadro foi apresentado de forma mais detalhada na análise ainda neste capítulo no item 6.4.

Quadro 6 – Recorte dos Conjuntos analíticos e Recorrências Enunciativas da Categoria Consolidada:
Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais -
Planos de Desenvolvimento Institucionais - PDIS

Conjunto analítico 1	Recorrências Enunciativas
<p>Ocorrência frequente de menções às ações afirmativas e a inclusão, vinculadas à ampliação do acesso ao ensino superior para grupos socialmente vulneráveis, especialmente estudantes pretos, pardos e indígenas predominantemente</p>	<p>Enunc.1.1</p> <p>Na UFT, no que se refere às políticas de ações afirmativas étnico-raciais, foi instituído, em 2003, o sistema de cotas para a população negra, indígenas e, mais recentemente, quilombolas nas instituições de ensino superior, o que ampliou significativamente o acesso dessas populações ao ensino superior gratuito. Soma-se a isso a inclusão da Educação para as Relações Étnico-raciais nos conteúdos, nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos de graduação, preconizada pela Resolução nº 01, de junho de 2004-CNE/CP e pela Lei nº 11.645/2008, que prevê o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino.</p> <p>UFT - PDI 2021-2025, p. 115</p>
<p>apresentados como instrumentos normativos de democratização do ingresso</p>	<p>Enunc. 1.2</p> <p>A aprovação do Programa de Ações Afirmativas pelo Conselho Universitário, ainda no ano de 2007, possibilitou o ingresso, por reserva de vagas para todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino e de candidatos egressos do Sistema Público autodeclarados pretos e pardos, além de candidatos indígenas. Inicialmente, a partir de 2008, foram reservadas 30% das vagas para candidatos de escola pública, sendo a metade delas destinadas a candidatos autodeclarados negros, e cujo percentual atinge 50% reservas de vagas para o Concurso Vestibular de 2016</p> <p>UFRGS – PDI 2016-2026, p.10</p>

	<p>Enunc. 1.3</p> <p>A Política de Inclusão na UFG possui como princípios os direitos humanos consagrados em instrumentos legais. Os principais são a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Federal de 1988, entre outros diversos instrumentos legais nacionais e internacionais que versam sobre acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência, ações afirmativas para negros, quilombolas, indígenas e pessoas de baixa renda, inserção social, educacional e equidade de mulheres, pessoas LGBTQIA+, povos do campo, águas e florestas, migrantes, refugiados e apátridas e proteção dos direitos dos idosos, das crianças e dos adolescentes.</p> <p>PDI UFG 2023 A 2027, p. 81</p>
--	--

Os procedimentos adotados para operar sobre os documentos da pesquisa permitiram não apenas conhecer e dominar seus conteúdos, mas também identificar o que estava sendo enunciado, como essas enunciações eram apresentadas e, sobretudo, quais silêncios se faziam presentes nos textos. Perguntar pelos silêncios mostrou-se um exercício interessante, pois eles só se tornaram perceptíveis quando contrastados com enunciações encontradas em outros documentos. Foi na relação comparativa — mesmo sem a intenção inicial de realizar esse tipo de análise — que as ausências emergiram. Essas lacunas podem ser interpretadas de diferentes maneiras, entre elas o receio ou a insegurança institucional em utilizar expressões que pudessem ser associadas ao racismo. A pouca transparência sobre o vocabulário adequado para marcar o compromisso institucional com a justiça social pôde justificar os silêncios em torno de alguns descritores.

Dito isso, e após demonstrar como se deu a operação sobre o material, avancei para a discussão sobre a (in)visibilidade da negritude, não como uma categoria isolada, mas como uma questão política que precisou ser explicitamente marcada. Essa abordagem buscou evidenciar que a ausência de termos e conceitos relacionados à negritude nos documentos institucionais não é neutra, mas pode revelar escolhas que impactam diretamente a construção de políticas educacionais e currículos acadêmicos. Reconhecer esses silêncios mostrou-se fundamental para compreender as estratégias discursivas que sustentam a (in)visibilidade e, ao mesmo tempo, permitiu propor caminhos para reposicionar a temática racial como elemento central na formação profissional.

5.2 (IN)VISIBILIZAÇÃO DA NEGRITUDE

Grafar a palavra *(in)visibilidade* com o prefixo entre parênteses não foi apenas um recurso estético, mas um gesto político e epistemológico. Essa escolha explicita um paradoxo, qual seja, aquilo que se apresenta como invisível não é, de fato, inexistente, mas uma presença não registrada, perceptível apenas para quem busca e não encontra. O “in” entre parênteses indica que a invisibilidade não é absoluta; ela é relativa, situada, dependente do olhar que interroga os documentos e percebe os vazios discursivos. Esses silêncios não são neutros: carregam sentidos, operam como estratégias institucionais e produzem efeitos concretos na forma como se constrói a narrativa sobre diversidade e justiça social. Assim, o invisível é visível para quem lê com atenção, porque sua ausência grita quando comparada às presenças em outros contextos. É nesse jogo entre presença e ausência que se revela a dimensão política do que não está dito.

As análises realizadas nos documentos das cinco instituições universitárias das diferentes regiões brasileiras evidenciam esse movimento. Todas trouxeram, em alguma medida, discussões sobre relações étnico-raciais, embora com intensidades distintas. Em algumas, como, por exemplo a UFRGS a presença apareceu mais marcada, justificada pela necessidade de abordar o tema em regiões majoritariamente brancas, como no Sul do Brasil; em outras, como, por exemplo a UFBA, a abordagem é menos detalhada, talvez tendo uma justificativa de que a maior presença negra na região dispensaria aprofundamentos. Esse cenário mostra que se trata de um assunto delicado, atravessado por uma perspectiva institucional que reconhece a judicialização do racismo como um fator relevante. Sem atribuir juízo de valor à judicialização — que é, sem dúvida, um dos meios legítimos para a construção de uma sociedade antirracista —, é preciso problematizar seus efeitos no campo da educação. A tensão entre visibilidade e invisibilidade, entre dizer e silenciar, explicita não apenas escolhas discursivas, mas também disputas políticas sobre o lugar da negritude nos currículos e nas práticas institucionais.

De acordo com as recorrências apresentadas no Quadro 1 – Recorrência dos Descritores nos PDIs, foi possível observar uma tendência geral de baixa ocorrência dos descritores relacionados à racialidade. Termos como *afrodescendente*, *negra*, *negro*, *etnia* e *raça* não apareceram, o que sugere uma invisibilidade do sujeito em si. Da mesma forma, na categoria analítica consolidada Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais — alguns descritores que também se configuram como termos raciais, a exemplo de *discriminação*, *preconceito*, *preconceito racial* e *racismo*, apresentaram ausência total, como,

por exemplo nos documentos da UFG e UFRJ ou baixa ocorrência, como no caso UFBA e UFRGS.

Por outro lado, os mesmos quadros mostraram que, embora essa tendência tenha sido identificada, algumas nuances entre os PDIs e PPCs se mostraram relevantes para problematizar esse silenciamento do sujeito. Ainda no que se refere à recorrência dos descritores, em dois PPCs o da UFRGS e o da UFG, registrou-se um número maior de ocorrências do termo *etnia* como parte de ementas de disciplinas que discutiram raça e etnia como marcadores sociais da diferença. Entretanto, nos PDIs dessas mesmas universidades, termos como *desigualdade*, *discriminação*, *preconceito*, *preconceito racial* e *racismo* apareceram com baixíssima recorrência ou completamente ausentes.

Diferentemente dos termos comentados anteriormente, o termo *diversidade* apareceu de forma recorrente nos cinco documentos analisados, enquanto o termo *afrodescendente* permaneceu completamente ausente. Esse dado fundamentou a problematização sobre o deslocamento das discussões dos marcadores raciais para conceitos mais amplos, que acabam por diluí-los. Em conjunto, esses deslocamentos, ausências e baixas recorrências sustentaram a invisibilização discursiva da negritude. Além disso, chamou atenção o fato de um dos PPCs — da UFBA — apresentar sua última atualização datada de mais de uma década (2009), apesar de o PDI correspondente ser recente (2025-2028). Assim, mesmo considerando pequenas variações internas entre os documentos analisados, o conjunto dos dados sustentou empiricamente a identificação da invisibilização da negritude como um eixo interpretativo desta pesquisa.

Antes de avançar para a análise das enunciações que compõem a categoria analítica consolidada, compreendi a importância de discutir a relevância das ausências, uma vez que elas dizem muito sobre como as universidades analisadas compreendem, tratam ou deslocam a temática étnico-racial em seus projetos de formação. Trabalhos como o de Espinha (2017), parte do estado da arte desta tese, investigaram o silêncio e a ocultação da temática racial na formação em Psicologia no Brasil, também por meio da análise documental de PPCs de universidades públicas. Em suas conclusões, a autora defendeu a necessidade de desconstruir a suposta neutralidade na análise de documentos institucionais, pois estes expressam tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto os posicionamentos éticos, políticos e epistemológicos das instituições. Para Espinha, o modelo vigente privilegia ênfases clínicas tradicionais centradas no indivíduo, responsabilizando-o por suas problemáticas e sofrimentos sem considerar as dimensões estruturais das desigualdades raciais. Além disso, a autora denunciou que a discussão racial aparece de forma esporádica, superficial e desarticulada,

sem potencial transformador no campo da formação. Partindo dessa análise, reforçou-se a importância de problematizar os silenciamentos presentes nos documentos institucionais que orientam a formação de psicólogas(os).

Na tentativa de compreender o alcance desses silenciamentos, o diálogo com a tese de **Sueli Carneiro** (2005) mostrou-se oportuno. Ao examinar historicamente a construção da população negra como “não-ser”, a autora evidencia que o dispositivo de racialidade, articulado ao biopoder, operou como tecnologia de produção de subalternidades e controle dos corpos racializados. Nesse contexto, **Carneiro** destaca o epistemicídio como elo central que articula práticas disciplinares e de anulação, situando-o no campo da razão e da produção de saberes. Como afirma a autora: “do interior dessa unidade destacou-se o epistemicídio como um elo de tecnologias disciplinares e práticas de anulação. O seu domínio é a razão, a produção de saberes e dos sujeitos de conhecimento e os efeitos de poder a eles associados” (**Carneiro**, 2005, p. 324).

Ao analisar o papel do aparelho educacional nesses processos, **Carneiro** (2005) demonstra como, para os grupos racialmente inferiorizados, a escola e as instituições de ensino se constituíram como espaços de negação dos saberes negros, ao pontuar a relação entre autoestima, rebaixamento e capacidade cognitiva dos sujeitos negros a autora escreve:

Dinâmica e produção que tem-se feito pelo rebaixamento da autoestima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc. A esses processos denominamos, nesta tese, de epistemicídio” (**Carneiro**, 2005, p. 324).

Referenciar **Carneiro** (2005) permitiu reconhecer que as ausências identificadas nos PDIs e PPCs dialogam com dinâmicas estruturais mais amplas, indicando que o silêncio documental de algumas universidades analisadas não podem ser interpretadas apenas como lacuna ou omissão pontual, mas como parte de um processo histórico que deslocou a experiência negra para zonas de menor visibilidade no campo educacional. Embora não se trate de afirmar que os documentos institucionais tenham realizado esse apagamento de forma deliberada, olhar para esse silêncio à luz da compreensão da autora evidencia que algumas ausências guardam relação estreita com os processos de silenciamento já discutidos nos capítulos conceitual e de revisão de literatura desta tese.

A compreensão dos silenciamentos encontrou sustentação nas reflexões de **Gomes** (2021), que aprofunda a análise das ausências e apagamentos nos documentos institucionais

ao afirmar que “há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se” (Gomes, 2021, p. 435). Essa afirmativa é fundamental para esta discussão porque reforçou a ideia de que o silêncio sobre a população negra — seja pela baixa recorrência de termos, seja pela adesão à diversidade como conceito guarda-chuva — não ocorre de forma aleatória, mas integra um processo amplo de ausências que operam tanto epistemológica quanto politicamente no interior das instituições formadoras, como as universidades.

Trazer essa perspectiva para a análise dos PDIs e PPCs desta pesquisa permitiu problematizar se os silenciamentos identificados se limitam à ausência de alguns termos ou se refletem um projeto formativo que seleciona quais conhecimentos devem aparecer e quais devem permanecer invisíveis. Completando essa discussão, a perspectiva de Fanon (2008) contribuiu para tensionar os silenciamentos aqui referenciados. No livro *Pele negra, máscaras brancas*, o autor mostra que a colonialidade produziu o negro como existência negada, marcada pela impossibilidade de ser reconhecida fora das categorias impostas pela branquitude. Em uma de suas afirmações, Fanon infere que “O negro não é. Nem mais nem menos. É. Mas é para o Branco” (Fanon, 2008, p. 116). Essa afirmativa permite pensar que o negro foi constituído não como sujeito possuidor de razão, voz ou legitimidade epistêmica, mas como um não-ser.

Alinhando o pensamento crítico sobre epistemicídio de **Carneiro** (2005) às reflexões de **Gomes** (2021) sobre apagamentos curriculares, compreendi que os silenciamentos identificados nos documentos das universidades analisadas podem ser entendidos como manifestações contemporâneas de uma lógica histórica que produz ausências e, ao mesmo tempo, regula visibilidades, restringindo a emergência da negritude como sujeito político e produtor de epistemologias, inclusive para a formação em Psicologia.

Finalizada essa parte da discussão, é possível afirmar que ela contribuiu para fundamentar a análise da categoria consolidada *Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais*, que será aprofundada nas próximas sessões. Não se trata de analisar cada instituição isoladamente, embora elementos tenham sido extraídos de todas elas. O objetivo foi identificar, a partir do conjunto de enunciados, quais sentidos se repetem e quais se silenciam no discurso institucional e curricular sobre as relações étnico-raciais, bem como compreender quais interpretações se mostram mais recorrentes, dominantes ou destoantes no contexto das universidades federais brasileiras estudadas nesta pesquisa.

5.3- Categoria Analítica Consolidada – Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais

Como já dito anteriormente, a categoria Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais foi construída a partir da consolidação de dois agrupamentos iniciais de enunciados, originalmente distintos: *Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Históricas e Sociais*. Essa unificação ocorreu após a leitura dos PDIs e PPCs das cinco universidades federais selecionadas, que revelou recorrências e repetições tratadas, neste capítulo, como um conjunto final de enunciados para análise.

No recorte dos dois agrupamentos, conforme apresentado no Quadro 1 – Recorrências dos Descritores, tanto nos PDIs quanto nos PPCs, identificou-se um movimento relevante que justificou a unificação. Foram registradas 374 ocorrências dos descritores associados às políticas institucionais (*ações afirmativas, cotas, étnico-racial e diversidade*), sendo *diversidade* o termo mais recorrente, com 206 registros, seguido de *ações afirmativas* (85 ocorrências) e *étnico-racial* (67 ocorrências). Já os descritores vinculados ao segundo agrupamento — *Desigualdades Históricas e Sociais (desigualdade, diferença, preconceito, preconceito racial e racismo)* — apresentaram 183 ocorrências, com destaque para *desigualdade* (68 registros) e *diferença* (58 registros). Termos diretamente relacionados à temática étnico-racial, como *racismo*, apareceram apenas 22 vezes, enquanto *preconceito racial* não foi identificado em nenhum dos documentos analisados. Os outros termos tiveram recorrências com nuances diferenciadas.

A materialização desses dados evidenciou que os discursos sobre diversidade e inclusão são amplamente mobilizados, sobretudo nos documentos institucionais, quando comparados à baixa recorrência de termos que explicitam diretamente as desigualdades raciais e as formas históricas de negação da população negra. Esses enunciados mais diretamente vinculados à racialidade apareceram de modo restrito no conjunto das instituições.

A recorrência dessa configuração, reiterada ao longo dos PDIs e PPCs, permitiu compreender que os discursos institucionais são marcados pela ênfase em diversidade e inclusão como conceitos guarda-chuva, nas cinco universidades analisadas nesta pesquisa, enquanto dedicam menor atenção às desigualdades estruturais, evitando termos que confrontam a estrutura racial, como *racismo* e *preconceito racial* que apareceu em baixíssima recorrência na universidades UFRGS, UFRJ, UFG, UFT e nenhuma vez na UFBA. Essa composição, reiterada em diversos pontos dos documentos, revelou uma forma específica de produção discursiva sobre a temática étnico-racial. Tal produção mostrou como as universidades federais analisadas enunciam políticas de inclusão, a exemplo do que ocorre na

ao mesmo tempo em que produzem silenciamentos, deslocamentos e reconhecimentos parciais das desigualdades raciais e do apagamento epistemológico negro na formação em Psicologia.

A partir dessa consolidação, denominei a categoria analítica como *Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais*, que passou a abarcar os conjuntos de enunciados vinculados a todos os descritores *ações afirmativas, cotas, étnico-raciais, diversidade, negra, negro, afrodescendente, raça, etnia* bem como *desigualdade, diferença, discriminação, preconceito, preconceito racial e racismo*. Considerando tal categoria, busquei compreender como a temática étnico-racial se fez presente nos documentos institucionais e curriculares da formação em Psicologia em universidades públicas federais brasileiras, analisando os PDIs e PPCs, bem como os tensionamentos e limitações dessas políticas no campo da formação. A análise das enunciações agrupadas nessa categoria permitiu observar como a temática é abordada e quais sentidos se constroem em torno das ações afirmativas, tanto na perspectiva institucional — representada pelos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) — quanto no plano curricular — representado pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Na sequência, apresento integralmente os quadros com os conjuntos analíticos e as recorrências enunciativas que orientaram a análise realizada a partir dos documentos das instituições selecionadas para esta pesquisa. O que chamo de conjunto analítico são blocos temáticos que reúnem enunciados semelhantes e permitem identificar regularidades, silenciamentos e disputas discursivas nos documentos institucionais e curriculares. As recorrências discursivas, sintetizam o que apareceu de forma recorrente nos documentos das instituições a partir das leituras aprofundadas dos mesmos, são as repetições sistemáticas dos modos de dizer algo dentro do conjunto dos documentos analisados. Assim, os conjuntos analíticos (1, 2 e 3) foram distribuídos em tres quadros (6, 7, e 8) e analisados com base nas recorrências enunciativas e nas discussões teóricas desenvolvidas ao longo desta tese. São eles:

Conjunto analítico 1: Ocorrência frequente de menções às ações afirmativas e à inclusão, vinculadas à ampliação do acesso ao ensino superior para grupos socialmente vulneráveis, especialmente estudantes pretos, pardos e indígenas, predominantemente apresentados como instrumentos normativos de democratização do ingresso;

Conjunto analítico 2: Emprego recorrente do termo diversidade associado a outras dimensões (gênero, cultura, meio ambiente e inclusão social), funcionando como referência para tratar das diferentes desigualdades, incluindo as de caráter étnico-racial;

Conjunto analítico 3: Referência frequente a políticas de apoio para permanência na graduação e pós-graduação, acompanhamento e supervisão das ações afirmativas.

Iniciamos abaixo com a análise do primeiro conjunto analítico.

**Quadro 6 – Conjunto analítico 1 e recorrências enunciativas da Categoria Consolidada:
Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais
Planos de Desenvolvimento Institucionais - PDIS**

Conjunto analítico 1	Recorrências Enunciativas
<p>Ocorrência frequente de menções às ações afirmativas e a inclusão, vinculadas à ampliação do acesso ao ensino superior para grupos socialmente vulneráveis, especialmente estudantes pretos, pardos e indígenas predominantemente apresentados como instrumentos normativos de democratização do ingresso</p>	<p>Enunc.1.1</p> <p>Na UFT, no que se refere às políticas de ações afirmativas étnico-raciais, foi instituído, em 2003, o sistema de cotas para a população negra, indígenas e, mais recentemente, quilombolas nas instituições de ensino superior, o que ampliou significativamente o acesso dessas populações ao ensino superior gratuito. Soma-se a isso a inclusão da Educação para as Relações Étnico-raciais nos conteúdos, nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos de graduação, preconizada pela Resolução nº 01, de junho de 2004-CNE/CP e pela Lei nº 11.645/2008, que prevê o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino.</p> <p>UFT - PDI 2021-2025, p. 115</p>
	<p>Enunc.1.2</p> <p>A Política de Inclusão na UFG possui como princípios os direitos humanos consagrados em instrumentos legais. Os principais são a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Federal de 1988 que versam sobre acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência, ações afirmativas para negros, quilombolas, indígenas e pessoas de baixa renda, inserção social, educacional e equidade de mulheres, pessoas LGBTQIA+, povos do campo, águas e florestas, migrantes, refugiados e apátridas e proteção dos direitos dos idosos, das crianças e dos adolescentes.</p> <p>UFG - PDI 2023—2027, p.81</p>

	<p>Enunc.1.3</p> <p>Princípios filosóficos e técnico-metodológicos da UFRJ</p> <p>A Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade (Sgaada), por meio de mecanismos jurídicos-pedagógicos, tem como principal diretriz consolidar e ampliar as políticas de ações afirmativas, assegurando o acesso e a permanência efetiva por pessoas que, historicamente, foram preteridas do acesso às universidades públicas. Dessa forma, todos os setores – acadêmicos, administrativos e jurídicos – da Universidade devem agir de forma integrada em ações que visem promover a diversidade étnico-racial, de gênero e de acessibilidade no âmbito da UFRJ.</p> <p>UFRJ PDI 2025-2029, (p.53)</p>
	<p>Enunc.1.4</p> <p>Perfil do Corpo Discente</p> <p>A UFRGS está passando por mudanças significativas no perfil do seu corpo discente. associada à expansão no número de cursos e vagas, notadamente em cursos noturnos, decorrente do REUNI. Além disso, a implementação da Política de Ações Afirmativas pela UFRGS em 2008, modificada e ampliada pela Lei No. 12.711, de 29 de agosto de 2012, resultou em aumento no número de pretos, pardos e indígenas, bem como estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A partir do ano de 2016, 50% das vagas na graduação estão destinadas para essas categorias</p> <p>UFRGS – PDI 2016 – 2026, p. 10.</p>
	<p>Enunc.1.5</p> <p>Advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que resultou em uma expansão significativa do número de vagas, cursos e infraestrutura física, responsável por programas como o Permanecer e o BusUFBA (sistema de transporte interno no campus).</p> <p>UFBA - PDI 2025-2034, p.35</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

A leitura conjunta das enunciações tornou evidente os diversos sentidos que atravessam as políticas institucionais de inclusão, associadas às desigualdades raciais nos documentos analisados.

Antes de adentrarmos na análise propriamente dita desses movimentos discursivos, presentes no quadro acima, considere necessário fazer uma breve discussão inicial que nos ajudará a compreender a análise posterior.

Segundo **Gomes** (2023), durante a segunda metade dos anos 1990, impulsionadas pelas reivindicações dos movimentos negros, ocorreram no Brasil diversos debates sobre as ações afirmativas e suas implicações para a justiça racial e o acesso à educação. Esse processo culminou na criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e na aprovação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-Brasileira. Esses marcos legais foram acompanhados por um conjunto de políticas públicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que reafirmaram a formação de professores como elemento indispensável para uma educação de qualidade e antirracista.

A temática das ações afirmativas há muito tempo vem sendo discutida, dividindo opiniões tanto entre pessoas leigas quanto entre pesquisadoras(es), antropólogas(os), docentes, discentes e outras categorias profissionais. No contexto acadêmico e da militância, é amplamente abordada por **Munanga** (2003), cuja produção enfatiza a denúncia do mito da democracia racial e defende os benefícios das ações afirmativas para a população negra no Brasil, rebatendo os argumentos contrários às políticas de cotas. Em sua análise, o autor afirma que o primeiro passo para o enfrentamento do racismo no Brasil é admitir sua existência, rompendo com a ideia de que as desigualdades raciais não existem ou são facilmente contornáveis. Para o autor, essa atitude exige a desconstrução da estrutura mental sustentada pelo mito da democracia racial, bem como a criação de estratégias educativas capazes de combater o racismo e promover uma compreensão crítica da diversidade racial no país.

Nesse sentido, observa-se que **Munanga** (2003) denuncia o mito da democracia racial e o medo coletivo da população brasileira de admitir o racismo como elemento estruturante da sociedade, apontando que somente o reconhecimento dessa condição pode promover transformação. Essa compreensão é retomada por **Gomes** (2023), ao afirmar que, apesar dos avanços representados pelas políticas afirmativas, o país ainda enfrenta a negação do racismo, que, por natureza, limita a consolidação das políticas capazes de promover justiça racial.

A leitura dos PDIs das universidades analisadas mostrou, a partir do primeiro conjunto de enunciados, que o acesso ao ensino superior foi um dos eixos mais recorrentes. Tal recorrência aponta para a expressão do compromisso institucional com o processo de

democratização da educação pública. Isso foi observado nas referências às ações afirmativas, às cotas étnico-raciais e socioeconômicas, bem como à ampliação das vagas e à expansão da universidade. Dentre os documentos analisados, a inclusão foi apresentada como um princípio que orientou transformações institucionais significativas, seja pela criação de setores específicos para sua implementação (como a SGAADA na UFRJ), seja pela mudança no perfil discente (como na UFRGS), seja pela institucionalização de políticas voltadas a quilombolas, indígenas, negros e estudantes em situação de vulnerabilidade social (como na UFT e na UFBA). Esse fato pode ser compreendido como um mecanismo de movimentação em direção ao processo de reparação histórica, buscando corrigir as desigualdades sociais e raciais praticadas contra essas populações.

Por outro lado, identifiquei que, apesar desse entendimento reforçar a centralidade da política de inclusão, o caráter normativo ancorado em legislações nacionais como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, há uma lacuna no que se refere à materialização das políticas alternativas. Ou seja, enquanto documentos como o PDI da UFRJ (2025-2029) indicaram a existência de bolsas de iniciação científica, articulação da implementação das cotas raciais em concursos, seleções e políticas internas, além das bancas de heteroidentificação, outras universidades direcionam o foco para o acesso, mas não problematizam as desigualdades raciais que permanecem pouco discutidas.

Tudo isso apontou para o entendimento de que existe uma consciência institucional sobre a importância do acesso por meio da reserva de vagas, atrelado às políticas complementares de apoio estudantil. Contudo, apesar do avanço, não há nos documentos menções à dimensão formativa, ou seja, os enunciados não explicitam como as ações irão impactar diretamente os currículos, as epistemologias em construção ou as práticas pedagógicas específicas relacionadas à temática.

De forma direta, essa realidade dialoga com as problematizações de **Munanga** (2003), para quem as ações afirmativas têm caráter transformador, mas, para além de serem celebradas, reafirmadas e institucionalizadas normativamente, precisam constituir resposta efetiva às desigualdades raciais historicamente produzidas. De modo semelhante e complementar, **Gomes** (2023) destaca que as ações afirmativas, fundamentais para a democratização da educação, seguem atravessadas por resistências que decorrem, entre outras questões, da negação social do racismo. Esse tensionamento também se expressa nos documentos institucionais, quando a inclusão é amplamente mencionada como valor, mas a racialidade nem sempre se converte em análise crítica, sendo muitas vezes integrada a outros conjuntos de sentidos.

Os enunciados provenientes das cinco universidades em análise, evidenciaram que ações afirmativas, cotas e diversidade aparecem frequentemente associados planejamento institucional. Contudo, essa associação ganha mais força discursiva quando acompanhada do marcador étnico-racial porque é essa articulação que se tornam mais visíveis os compromissos institucionais não somente com o projeto em si, mas, com a implementação e a avaliação das políticas afirmativas. Nos casos em que tal marcador não aparece, os termos permanecem mais genéricos, podendo diluir a centralidade da temática racial no interior de outras políticas de inclusão.

No entanto é importante observar que, as ações afirmativas precisam ser entendidas para além da política de cotas:

[...] a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva, prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos, – adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (Brasil, 2001, p. 28-30).

Essa perspectiva aproxima-se do entendimento de Silva e Silvério (2003), para quem as ações afirmativas representam uma resposta política e ética à injustiça histórica que estruturou a exclusão racial do ensino superior brasileiro, mas cuja efetividade depende de sua articulação com políticas de permanência e de transformação curricular. De igual forma Brito e Lima (2023) pontuam que a grande questão não é apenas saber que as universidades estão implantando as cotas e sim identificar como estão sendo implementadas. Para os autores “mesmo no âmbito das pioneiras na implantação das cotas, a questão racial e o combate ao racismo se diluíra de auxílios financeiros coordenados pelas pró-reitorias ou outras entidades que prestam assistência aos estudantes”. (Brito e Lima, 2023, p.119). O excerto abaixo mostra a discussão:

Enunc.1.3

*A Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade (SGAADA), vinculada à Reitoria da UFRJ, tem como responsabilidade elaborar, assessorar, articular, normatizar, coordenar e executar processos e **políticas de ações afirmativas**. Essas ações visam atender às necessidades pedagógicas da Universidade, com especial atenção aos cursos de graduação e pós-graduação, em aspectos relativos a ingresso e permanência estudantil, por meio de ações atinentes às **questões raciais, sociais, de acessibilidade e de gênero na instituição**. (p.68) **Priorizar pesquisas que abordem questões relacionadas à diversidade e à inclusão**. (UFRJ - PDI, 2025-2029, p.68)*

Ainda no conjunto analítico 1, a partir das recorrências enunciativas acima (Enunc. 1.3) o documento da UFRJ — PDI 2025-2029 — destacou a criação da **Superintendência Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade**, que demonstra um avanço institucional significativo, à medida em que confere às políticas alternativas um espaço de gestão estratégica no PDI. Além disso, prevê medidas de caráter amplo e explícito sobre como as dimensões étnico-raciais são incorporadas aos processos de formulação, acompanhamento e avaliação das ações afirmativas. Institucionalmente, as ações afirmativas e a diversidade possuem status de superintendência, o que pode indicar reconhecimento da importância da questão racial no contexto universitário.

Seguindo na análise, Brito e Lima (2023), apoiando-se em Nancy Fraser (2007), argumentam que a efetividade dessas políticas depende da articulação entre redistribuição e reconhecimento. Compreendo, assim, que não basta garantir o acesso; é necessário enfrentar os significados sociais que produzem estigmatização e subalternização racial. Segundo os autores

para atingirmos o estágio de emancipação da população negra deveremos investir na política de redistribuição e darmos início a uma política de ações afirmativas que focalize os aspectos valorativos e de fortalecimento da identidade étnico-racial dos segmentos estigmatizados” (Brito e Lima, 2023, p. 119).

Porém, apesar dessa realidade, em algumas universidades, como a UFRGS, não apresentou referência direta às ações afirmativas a partir do descritor étnico-racial, embora haja menção à implementação dessas políticas desde 2008, com o aumento do número de estudantes pretos, pardos e indígenas, além de estudantes em situação de vulnerabilidade social em 2012, alcançando, em 2016, o percentual de 50% das vagas na graduação destinadas a essas populações. Esse dado é apresentado como parte do compromisso institucional com a redução das desigualdades e com o papel da universidade na transformação social.

As políticas de inclusão apresentaram ainda um movimento semelhante ao anteriormente discutido, uma vez que foi identificado na UFG (PDI 2023-2027, enunciado 1.1, um silêncio sobre as políticas de cotas. Isso pode ser interpretado como um marcador que revela a resistência das instituições em reconhecer a centralidade da questão racial como estrutura de desigualdade, e não apenas como diferença cultural, considerando que o documento é posterior à implementação das políticas afirmativas. Assim, não nomear as cotas enquanto instrumento político que assegura o acesso da população negra e indígena ao ensino superior contribui para a manutenção de uma narrativa institucional de inclusão que podemos considerar excludente, um tipo de injustiça simbólica, na qual os sentidos que sustentam as práticas de transformação são esvaziados de sua força política.

Por outro lado, a inclusão apareceu na UFG (PDI 2023-2027, enunciado 1.2) como parte de um discurso fundamentado nos princípios dos direitos humanos e em diferentes instrumentos legais nacionais que preveem ações afirmativas voltadas para categorias de equidade de gênero, sexualidade, acessibilidade, além de políticas para negros, indígenas, quilombolas, pessoas de baixa renda e outros grupos socialmente vulnerabilizados.

No entanto, a análise da baixa recorrência ou ausência de termos raciais explícito nos documentos a partir dos enunciados, traz a reflexão sobre o que **Carneiro** (2005) chama de epistemicídio, que se manifesta também nas formas de nomear ou de silenciar as políticas de reparação. Para a autora:

epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (**Carneiro** 2005, p.97)

Se, como afirma a autora, o epistemicídio é uma operação persistente de exclusão e de indigência cultural que atravessa a linguagem, a ausência ou o esvaziamento de termos como *cotas* nos PDIS na realidade de uma universidade, nesse caso o termo *cotas* no PDI da UFG e étnico-racial no PDI da UFRGS, isso pode ser interpretado como essa atualização do conceito no campo educacional.

Nesse sentido a linguagem que para **Carneiro** (2005) é território de disputa, reaparece nos textos institucionais e curriculares como instrumentos de regulação dos sentidos uma vez que o que não é nomeado, aos poucos deixa de existir. Nesse contexto, tanto a ausência ou a baixa recorrência de termos como *cotas*, ou qualquer outro, quanto o deslocamento do seu sentido e significado para usos neutros, evidenciam o apagamento do caráter político e reparador dessa política pública.

A partir dessas análises, tornou-se possível avançar para o conjunto analítico 2 também pertencente à categoria consolidada Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais. No entanto, é ainda oportuno concluir que ao avaliar outros documentos, a exemplo dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs, das instituições em análise nesta pesquisa, algumas nuances diferenciadas também foram observadas e serão analisadas detalhadamente na sessão específica. Porém, é possível adiantar que apesar das

disparidades, em algumas instituições, a exemplo da UFRGS, o PPC incorpora de maneira mais explícita elementos da temática racial mesmo que o respectivo PDI mencione de forma mais geral ou superficial. Essa diferença entre os documentos das instituições revelou que mesmo com diretrizes pouco densas nos planos institucionais, alguns cursos assumem posicionamentos mais consistentes na estruturação dos seus currículos ampliando assim a possibilidade de compreensão das políticas de inclusão no contexto do ensino superior.

Dito isto, o conjunto analítico 2 apresentou outro movimento discursivo muito significativo: o emprego recorrente do termo *diversidade* associado a outras dimensões (gênero, cultura, meio ambiente e inclusão social), funcionando como referência ampla para tratar diferentes desigualdades, incluindo as de caráter étnico-racial. Considero que embora esse conjunto analítico amplie a abrangência temática das políticas institucionais, ele também contribuiu para alcançar novos entendimentos sobre a inclusão no contexto educacional e no ensino superior.

Cabe ainda destacar que embora o termo *diversidade* faça parte inicialmente do primeiro conjunto analítico cujos descritores são (*ações afirmativas, cotas, étnico-raciais, diversidade*) ele também emergiu de forma recorrente nas enunciações que compõem o segundo conjunto analítico. Essa dupla presença reflete o modo como o termo opera nos documentos, ora vinculado ao processo de democratização do acesso às políticas de ações afirmativas, e ora relacionado com outros modos de compreender as desigualdades e a diferença funcionando como um termo guarda-chuva que reúne outras dimensões de inclusão.

Outro ponto importante a se considerar antes de iniciar as análises propriamente ditas do segundo conjunto de enunciações, diz respeito a como os conjuntos analíticos diferenciaram-se entre si, dada a similaridade das discussões e presença do termo *diversidade* em ambos os conjuntos.

Apesar de ambos os conjuntos analíticos mobilizarem discursos institucionais de inclusão, eles se distinguem pela forma como a temática étnico-racial apareceu nos documentos. No primeiro conjunto, as ações afirmativas e a ampliação do acesso emergiram de maneira mais diretamente vinculadas à democratização do ingresso ao ensino superior e sua ênfase é voltada para as políticas de acolhimento de grupos socialmente vulnerabilizados. São discursos normativos centrados na expansão de vagas e na institucionalização e compromisso com o acesso às políticas afirmativas.

Já no segundo conjunto analítico a racialidade foi incorporada a partir de marcadores mais amplos. De um lado pelo uso ampliado dos termos *diversidade* e *diferença* que reúnem outros marcadores sociais e por outro lado algumas enunciações, especificamente da UFT

(PDI 2021 -2025), que explicitam o reconhecimento das injustiças históricas e as desigualdades estruturais que marcaram o acesso ao ensino superior, pontuando a partir de então a necessidade de políticas institucionais como forma de reparação. Essa distinção é fundamental para compreender os modos pelos quais as universidades reconhecem, nomeiam ou diluem a questão racial em seus documentos institucionais.

A noção de diversidade e sua relação com a desigualdade têm sido difundidos nas políticas públicas, ocupado lugar de destaque no debate contemporâneo e muito frequentemente associado às discussões sobre os princípios da igualdade de oportunidade. Conforme Rodrigues e Cruz (2011), o debate sobre diversidade se diferencia no contexto nacional e internacional de acordo com o seu período de emergência, as causas principais que geram ou impõem a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, espaciais e territoriais, discriminação, entre outros, a saber:

Imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, espaços/territórios são os principais fatores e temáticas que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que em vários contextos eles estão interrelacionados ou interseccionados o debate sobre a diversidade (Rodrigues e Cruz, 2011 p.687)

Compreende-se assim que a diversidade é construída por elementos históricos, sociais, culturais e políticos das diferenças e que se configura em meio às relações de poder e do crescimento das desigualdades econômicas que se acentuam em diversos contextos. Assim, não se trata somente de reconhecer a pluralidade humana, mas, “compreender acima de tudo os tensionamentos gerados entre as políticas de igualdade e políticas de identidade, entre redistribuição e reconhecimento”. (Gomes, 2012, p. 688). A emergência da discussão sobre diversidade no Brasil enquanto pauta política na educação está diretamente relacionada com as lutas dos movimentos sociais que, desde os anos 1980, e denunciam a forma desigual como vem sendo tratados determinados grupos

Segundo Gomes (2012) Foram os movimentos negros indígenas, quilombolas, feministas, LGBTQ1, de pessoas com deficiência e comunidades tradicionais que introduziram na cena pública o olhar afirmativo da diversidade e, reivindicando que a educação reconhecesse a relação entre desigualdade e diferenças. No entanto, a partir da década de 1990, com o avanço das políticas neoliberais, a diversidade passou a ser apropriada também pelo discurso institucional como expressão da inclusão genérica. (GOMES, 2012, P. 689). Faz-se assim necessário compreender a distinção entre diversidade e diferença para entender as disputas em torno das políticas públicas voltadas à igualdade.

A partir de **Gomes (2012)** compreende-se que enquanto a *diferença* refere-se às singularidades históricas e culturais que estruturam as identidades e as relações sociais, a *diversidade* surge como um conceito político mobilizado para nomear o conjunto dessas diferenças no espaço público onde acontecem as lutas por reconhecimento e reparação histórica. No entanto, um dos limites apontados pela autora está no fato de que muitas iniciativas nessa direção ainda se configuram políticas de governo que são marcadas pela descontinuidade e pela dependência da vontade política de cada gestão e não políticas estruturadas de Estado. Esta fragilidade contribui para a persistência de modelos que reconhecem simbolicamente a diversidade, mas não a transformam em eixo permanente de justiça social, racial e epistêmica.

Partindo desse entendimento, seguimos com as análises do conjunto analítico 2, quadro 7, que através da compreensão da diversidade como categoria nos ajudou a olhar as diferentes desigualdades. Inicialmente observei que as recorrências enunciativas expressam uma grande mobilização que é a recorrência do termo *diversidade* como eixo amplo e articulador de diferentes pautas e agendas institucionais, incluindo dentre estas as dimensões de gênero, cultura, acessibilidade, meio ambiente e inclusão social e de forma mais periférica a temática étnico-racial

Essa articulação apareceu de modo recorrente tanto nas diretrizes estratégicas presentes na UFBA (PDI 2025-2034), quanto em princípios institucionais na UFG (PDI 2023-2027), estruturas de gestão específicas UFRJ (PDI 2025-2029) e em objetivos de impacto social da UFRGS (PDI 2016-2026). Isso indica que a diversidade tem sido utilizada como uma categoria síntese que expressa tanto o compromisso das universidades com a ampliação do acesso e a construção de ambientes plurais analisado no primeiro conjunto de enunciados, quanto para olhar as desigualdades sociais e raciais no complexo contexto das diferenças.

Quadro 7 – Conjuntos analíticos 2 e recorrências enunciativas da Categoria Consolidada:
Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais
Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs

Conjuntos analíticos 2	Recorrências Enunciativas
Emprego recorrente do termo diversidade associado a outras dimensões (gênero, cultura, meio ambiente e inclusão social), funcionando como	<p data-bbox="544 1839 671 1874">Enunc. 2.1</p> <p data-bbox="544 1906 778 1942">Ações estratégicas</p> <p data-bbox="544 1942 1417 2072">Fomentar políticas e práticas que assegurem a inclusão e a diversidade no ambiente acadêmico, garantindo acesso equitativo e oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômico, cultural ou étnica. (p.80) Ampliar em 50% o percentual de iniciativas</p>

referência ampla para tratar diferentes desigualdades, incluindo as de caráter étnico-racial.	<p>institucionalizadas de arte, cultura e patrimônio, considerando a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e as dimensões de acessibilidade</p> <p>UFBA - PDI 2025-2034, p. 80-100</p>
	<p>Enunc.2.2</p> <p>Reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade, educação de jovens, adultos e idosos e de direitos humanos, além da educação de pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.</p> <p>UFG - PDI 2023—2027 p.66</p>
	<p>Enunc.2.3</p> <p>A Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade (Sgaada), vinculada à Reitoria da UFRJ, tem como responsabilidade elaborar, assessorar, articular, normatizar, coordenar e executar processos e políticas de ações afirmativas. Essas ações visam atender às necessidades pedagógicas da Universidade, com especial atenção aos cursos de graduação e pós-graduação, em aspectos relativos a ingresso e permanência estudantil, por meio de ações atinentes às questões raciais, sociais, de acessibilidade e de gênero na instituição. (p.68) Priorizar pesquisas que abordem questões relacionadas à diversidade e à inclusão.</p> <p>UFRJ PDI 2025-2029 p.68</p>
	<p>Enunc.2.4</p> <p>Plano de Desenvolvimento Institucional</p> <p>O pilar inserção na sociedade ganha destaque com a ampliação do conceito de responsabilidade institucional que passa a incluir objetivos de impacto social estimulando a inserção local, regional, nacional e internacional. Também, as ações de inclusão passam a abranger não somente ações inclusivas acadêmicas, mas também, culturais, esportivas, artísticas e para a promoção da diversidade.</p> <p>UFRGS – PDI 2016 – 2026 p.25</p>
	<p>Enunc. 2.5</p> <p>Há a necessidade de a UFT elaborar, implementar e avaliar as ações afirmativas por meio da criação de mecanismos permanentes de acompanhamento, a fim de verificar a pertinência dos objetivos, a eficácia dos procedimentos, a qualidade e a abrangência dos resultados alcançados a partir dos seguintes princípios norteadores:</p> <p>Reconhecimento de que injustiças históricas, perpetradas em nosso país, têm levado a desigualdades de oportunidades no acesso ao ensino superior e à permanência neste e de que políticas públicas e institucionais de ações afirmativas são meios para reparação de tais injustiças.</p>

	<p>UFT - PDI 2021-2025, p. 115</p> <p>Política de Assistência Estudantil - PAE</p> <p>A PAE da UFT constitui-se de um conjunto de ações, programas e procedimentos que tem por objetivos criar condições para a permanência dos estudantes até a conclusão do curso, contribuir para minimizar os efeitos das desigualdades socioeconômicas, melhorar o desempenho acadêmico e viabilizar de forma democrática e transparente o acesso dos estudantes às ações e programas de assistência estudantil. UFT - PDI 2021-2025, p. 121</p>
	<p>Enunc. 2.6</p> <p>A acelerada transformação científica e tecnológica que impacta os processos de ensinar, pesquisar, de extensão e gestão da universidade</p> <p>No campo do ensino, ferramentas como inteligência artificial e realidade virtual proporcionam novas maneiras de engajar os estudantes, criando ambientes de aprendizagem mais interativos e personalizados. No entanto, a desigualdade no acesso a essas tecnologias pode ampliar as disparidades educacionais, deixando alunos de regiões mais pobres em desvantagem.</p> <p>Forças que moldam o cenário futuro</p> <p>Desigualdade social, instabilidade econômica e os desafios dos objetivos do desenvolvimento.</p> <p>A precarização das condições de trabalho, marcada por contratos temporários e ausência de benefícios, torna-se mais comum. Políticas públicas são essenciais para mitigar impactos negativos, como o desemprego tecnológico e a desigualdade econômica, garantindo que todos possam participar e se beneficiar dessa transformação.</p> <p>(UFBA - PDI 2025-2034, p.54,55,59)</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

De modo específico, nos PDIs analisados, observou-se que diversidade apareceu de modo recorrente, muitas vezes articulada a expressões como *gênero, cultura, etnia, temática étnico-racial, meio ambiente e inclusão social*. Este tópico encontra-se de forma evidenciada nas universidades: UFBA, UFG, UFRG e UFRGS. Nestas instituições, há uma tendência a instituir órgãos específicos para a articulação e implementação das ações afirmativas e a inclusão. Na UFG, por exemplo, no ano de 2022, foi criada a *Secretaria de Inclusão*, que funciona como marco institucional relevante e de apoio à inclusão, articulando ações

afirmativas, cotas, políticas étnico-raciais e diversidade, o que evidencia avanços institucionais apesar de ainda ser pouco explorada em termos de ações específicas. As enunciações 2.1 (UFBA PDI 2023-2027) e 2.2 (UFG PDI 2025-2034) do quadro acima reafirmam os princípios apresentados nos documentos

Na mesma linha, reafirmou-se a tendência de as ações afirmativas ocuparem espaços específicos de superintendência, abrangendo princípios filosóficos, técnicos e metodológicos que integram as políticas de acesso, permanência, igualdade étnico-racial, de gênero e de acessibilidade nos níveis de graduação e pós-graduação. Essas políticas se materializam por meio de bolsas de iniciação científica, acessadas anualmente a partir da publicação de editais, e articulam a implementação das cotas raciais em concursos, seleções e políticas internas, além das bancas de heteroidentificação e confirmação de autodeclaração, fundamentando, junto à Direção de Admissão (DIRAD), as decisões institucionais.

Olhar para as enunciações desta categoria, a partir do princípio investigativo desta pesquisa — de que os discursos étnico-raciais são constitutivos da cultura e, portanto, presentes na forma de ser dos sujeitos — permitiu compreender que, mesmo quando o termo diversidade aparece de forma ampla e genérica, ele carrega marcas históricas e simbólicas das disputas em torno das relações raciais e da produção de saber que se constroem nas instituições onde esses sujeitos existem e constroem suas histórias.

De fato, a criação de instâncias institucionais voltadas às ações afirmativas e à diversidade, como ocorre na UFRJ, UFG e UFBA, precisa ser lida como um avanço na consolidação de políticas de inclusão no ensino superior e no enfrentamento das desigualdades raciais, sociais e culturais nesses espaços. Trata-se de uma conquista significativa, resultado das lutas dos movimentos sociais, estudantis e militantes, que ampliaram o discurso e a pauta em espaços antes não imaginados, incluindo os espaços de decisão política.

Porém, retomando Fraser (2007), esse entendimento precisa ser cuidadoso, uma vez que as políticas de reconhecimento, quando não articuladas a processos de redistribuição, tendem a não modificar as condições estruturais que sustentam as desigualdades. Compreendo que, se assim permanece, corre-se o risco de o termo diversidade continuar funcionando como um conceito guarda-chuva, reunindo sob si diferentes dimensões, como meio ambiente, cultura, direitos humanos e marcadores como gênero, etnia e inclusão social, conforme identificado nos enunciados 2.4 e 2.7 da UFRGS, presentes no quadro acima.

Nesse sentido, um dado importante oriundo das análises diz respeito à quantidade de vezes que o termo diversidade apareceu nos documentos das universidades. O levantamento mostrado no *Quadro 4 – Recorrências dos Descritores nos PDIs* indica que, no geral, o termo diversidade apareceu 137 vezes, considerando o somatório de todos os documentos. O mesmo se repete nos PPCs, nos quais o termo aparece 69 vezes, reforçando sua centralidade no discurso institucional. Entretanto, esse destaque revelado pelos números contrasta com a baixa recorrência — ou mesmo ausência — de termos racializados. Nos PDIs, os termos preconceito racial e afrodescendente não foram mencionados em nenhuma das cinco universidades. Étnico-racial apareceu duas vezes na UFBA e duas na UFG, e nenhuma vez na UFRGS. Por outro lado, a UFRJ mencionou o termo racismo nove vezes, em contraste com a UFBA, onde o mesmo termo não foi citado. Na UFG, foi citado uma vez, e a UFT, duas vezes, enquanto na UFRGS não houve nenhuma ocorrência.

Essa discrepância também se verificou nos PPCs. Embora o termo diversidade continue sendo mobilizado de forma recorrente, a referência direta às desigualdades raciais permanece baixa. Contudo, nos PPCs de universidades como UFRGS e UFRJ, identificou-se maior transversalidade da discussão étnico-racial ao longo do currículo — aspecto que será analisado em detalhe posteriormente.

A síntese dos dados revela que, embora as universidades federais analisadas mobilizem intensamente o discurso da diversidade, ele se apresenta como um conceito amplo, com forte tendência a generalizar questões e demandas específicas. Assim, diversidade acaba funcionando como um termo guarda-chuva que absorve múltiplas dimensões, como cultura, gênero, direitos humanos e inclusão, sem nomear — ou nomeando de forma superficial — as desigualdades raciais.

Conforme os dados numéricos revelaram, os termos racializados, como racismo, preconceito racial, afrodescendente e étnico-racial, seguem ausentes ou são mencionados com baixa recorrência, mesmo em instituições situadas em regiões onde a presença da população negra é marcante e com políticas de ações afirmativas implementadas há muito tempo. Isso indica que a racialidade é administrada como diferença, mas não como algo estrutural e estruturante das desigualdades. Ou seja, a partir dos documentos analisados, percebeu-se que as instituições reconhecem a diversidade, mas o tensionamento do preconceito como eixo de opressão ocorre de forma tímida.

Dizendo de outro modo, isso significa que os documentos institucionais produzem um regime de verdade que, por um lado, permite falar sobre diversidade, mas, por outro, não autoriza plenamente a nomeação do racismo. Assim, as regularidades discursivas reconhecem a inclusão como valor, mas ao mesmo tempo produzem silenciamentos e deslocamentos sobre a desigualdade racial.

A menção sobre desigualdade identificada na UFT (PDI 2021-2025), enunciação 2.5, aponta um conjunto de sentidos associado à injustiça social e ao conceito de ações afirmativas, enquanto instrumento de reafirmação de reparações históricas e, ao mesmo tempo, atreladas ao compromisso das instituições com a democratização do acesso e permanência no ensino superior, à assistência estudantil, ao respeito às diferenças e à superação das desigualdades. No entanto, não se observou menção a estratégias concretas para efetivar políticas com essa finalidade.

***Enunc. 2.5** Há a necessidade de a UFT elaborar, implementar e avaliar as ações afirmativas por meio da criação de mecanismos permanentes de acompanhamento, a fim de verificar a pertinência dos objetivos, a eficácia dos procedimentos, a qualidade e a abrangência dos resultados alcançados a partir dos seguintes princípios norteadores: Reconhecimento de que **injustiças históricas, perpetradas em nosso país, têm levado a desigualdades de oportunidades no acesso ao ensino superior e à permanência neste e de que políticas públicas e institucionais de ações afirmativas são meios para reparação de tais injustiças.** (PDI 2021-2025)*

Outra tendência recorrente identificada foi a desigualdade associada em termos socioeconômicos e educacionais presente no excerto 2.6 da UFBA e 2.5 da UFT. Nessa perspectiva, as ações institucionais permanecem voltadas para as condições de acesso e permanência, refletindo sobre os mecanismos de mitigação dos efeitos das injustiças socioeconômicas e a melhora no desempenho acadêmico. De igual modo que ocorre em outros contextos, o discurso não pareceu estar voltado para a problematização das causas estruturais que as desigualdades produzem, caracterizando assim uma política mais reparadora do que transformadora. Sendo assim, tais políticas podem ser reconhecidas como fatos isolados que tem com finalidade corrigir situações pontuais, mas não conseguem proporcionar meios de transformações efetivas e duradouras. Nesse sentido Iris Marion Young discutida em Tosold afirma que:

A injustiça da exploração não pode ser eliminada apenas pela redistribuição de bens, pois, enquanto as práticas institucionalizadas e as relações estruturais permanecerem inalteradas, o processo de transferência continuará a recriar uma distribuição desigual de benefícios. (TOSOLD,1999, p.53)

Em outros trechos dos documentos institucionais, a exemplo do PDI da UFBA (2023–2027), enunciação 2.6, as desigualdades passam a ser associadas às transformações tecnológicas e ao acesso desigual aos recursos digitais. Essa ampliação de sentido sinaliza uma atualização do discurso institucional, que reconhece os impactos das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem e as apresenta como ferramentas de engajamento estudantil. Ao mesmo tempo, esse movimento contribui para a construção de uma imagem institucional comprometida com a equidade, a diversidade e a superação das disparidades sociais, econômicas e raciais. Contudo, tal perspectiva não está isenta de tensões, uma vez que, ao deslocar o foco das desigualdades para a dimensão tecnológica, corre-se o risco de obscurecer as determinações estruturais que atravessam essas disparidades e, paradoxalmente, ampliar as desigualdades educacionais entre estudantes em situação de maior vulnerabilização, especialmente aqueles com acesso limitado às tecnologias digitais.

Ao tratar da desigualdade em termos de desenvolvimento e inovação tecnológica sem considerar o caráter histórico e estrutural da exclusão, as universidades também produzem um discurso de modernização científica, mas que suaviza o contexto das disparidades e pode perpetuar hierarquias raciais e sociais. Com isso, os documentos produzem um discurso de reconhecimento sem redistribuição, no qual a pluralidade é celebrada, mas as relações de poder que a sustentam permanecem invisíveis.

Fraser (2022) oferece um eixo importante para compreender como as desigualdades se mantêm sob formas distintas de legitimação. Para a autora, a justiça depende da articulação entre redistribuição (superação das desigualdades materiais vinculados à classe e condições objetivas de existência) e reconhecimento (valorização cultural de grupos historicamente desvalorizados). No entanto, a contemporaneidade privilegia o reconhecimento em detrimento da redistribuição deslocando o debate da esfera política e econômica para o campo simbólico e cultural. Segundo Fraser (2022, p.50, 51) “a diferença passa a ser vista como diversidade, mas as hierarquias que a sustentam permanecem intocadas e isto é uma forma de justiça aparente que mascara as estruturas que produzem as desigualdades sob o discurso da inclusão e do respeito às diferenças”.

Contextualizando esta compreensão com a análise dos PDIs, embora estes mencionem políticas de assistência e permanência estudantil que se aproximam da dimensão redistributiva da justiça, o modo como essas ações são apresentadas reforça um tratamento técnico e administrativo da desigualdade, uma vez que o discurso institucional, presente nos excertos, tende a valorizar a inclusão e o respeito à diversidade, mas carecem de problematizar de forma explícita, as condições estruturais que tornam tais políticas necessárias. Nessa

perspectiva, como observa Fraser (2022), a contemporaneidade tem privilegiado o reconhecimento em detrimento da redistribuição, deslocando o debate do campo político para o campo simbólico. Assim, a redistribuição aparece mais como compensação e não como transformação, esvaziando-se do seu potencial de enfrentamento das hierarquias sociais.

É nesse ponto que Fraser (2022) e Young (1990) convergem. Na denúncia do caráter excludente da igualdade formal. Fraser demonstra que as estruturas sociais de classe, gênero e raça comprometem a possibilidade de uma deliberação verdadeiramente democrática, ao passo que Young mostra como as desigualdades simbólicas e comunicativas silenciam certos sujeitos mesmo em contextos institucionalmente abertos à participação.

O modo como a *diversidade* está nomeada nos PDIs analisados, muitas vezes articulados a expressões amplas, revelou ainda uma linguagem institucional que neutraliza tanto os marcadores quanto a tensão racial que ele muitas vezes representa. Em **Fanon** (1961) a linguagem é compreendida como dimensão crítica da violência colonial que opera como instrumento de hierarquização e da noção de descolonização. Assim, quando os documentos institucionais utilizam uma linguagem inclusiva generalizada, quando silenciam sobre conceitos chave para o processo de transformação que promovam justiça racial e social, estão correndo o risco de reproduzir a lógica colonial que imaginam combater.

Em **Gonzalez** (2020) a partir do conceito de *pretuguês* como um espaço de insurgência, identifica-se uma ruptura linguística onde essa linguagem se torna um ato político que é essencial ao processo de ressignificação, de resistência e reafirmação identitária. Em contraste com os PDIs, ao evitarem nomear o racismo estrutural, as epistemologias negras e afrodiaspóricas, terminam por reafirmar uma linguagem institucional que também é marcada pela colonialidade. Assim, os discursos sobre diversidade parecem expressar uma inclusão sem conflitos ou tensões, um discurso conciliador e pacífico que em vez de confrontar o racismo, o desloca para fora do texto, silenciando-o sob o sentido da pluralidade. Por outro lado, em outros contextos de modo menos recorrente, identificou-se uma forte tendência de vinculação da diversidade com as licenciaturas e a formação de professores da Educação Básica onde os princípios que orientam tal formação para a prática pedagógica também se encontram sob o guarda-chuva da diversidade. Olhando por este prisma, é impossível dizer que as instituições de ensino superior não pensam a inclusão para a diversidade. Porém, é possível observar os avanços do olhar interseccional da diversidade, mas também é possível observar o risco de não haver a descontinuidade de práticas forjadas com base no eurocentrismo.

A ausência da centralidade africana nas epistemologias universitárias pode indicar que o reconhecimento da diversidade epistemológica ainda não encontrou correspondência nas matrizes de saber. A Afrocentricidade proposta por **Asante** (2014), como um instrumento epistemológico que, dentre outras coisas, discute o rompimento da lógica colonial e o deslocamento dessa estrutura, recentralizando a experiência afrodiaspórica como fundamento para a produção do conhecimento é mais que um conceito, é uma teoria útil nessa discussão.

Percebeu-se ainda uma tendência de a diversidade ser discutida ou considerada como princípio institucional em diferentes dimensões, a saber: na valorização de ações culturais, esportivas, artísticas e acadêmicas (PDI UFRGS 2016-2026, enunciado 2.4 e UFBA 2025-2034, enunciado 2.1); na estruturação curricular pautada pela transversalidade (PDI UFRJ 2025-2034, enunciado 2.3); nas políticas de extensão voltadas à inclusão social e transformação tecnológica (PDI UFBA 2025-2034, enunciado 2.6).

Isso, de certo modo, evidencia uma concepção ampla, em que a diversidade a exemplo de outros marcadores, também é compreendida como um conceito de valor fundamental para a construção da identidade. No entanto, nos PDIs da UFRGS 2.4 e UFBA 2.6, quando se trata das políticas de ensino, pesquisa e extensão a proposta se baseia na transversalidade, acadêmica, a interdisciplinaridade e na internacionalização como parte do ambiente acadêmico institucional sem, no entanto, pensar uma proposta curricular inclusiva que alcance para além das necessidades educacionais especiais ou considere a temática étnico-racial como eixo estruturante dos planos de desenvolvimento das instituições de ensino superior.

Normalmente a temática étnico racial é mencionada atendendo aos requisitos legais dispostos nas Conteúdos Curriculares Relacionados aos Requisitos Legais e Normativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (lei nº 11.645 de 10/03/2008; resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004).

Nos documentos analisados, a exemplo da UFRJ (PDI 2025-2029, enunciação 2.3) e UFRGS (PDI 2016-2026, enunciação 2.7) a diversidade apareceu ainda vinculada ao perfil discente e às políticas de permanência ressaltando a necessidade de considerar especificidades pedagógicas, sociais e culturais dos estudantes e de combater intolerância e preconceito. Esse ponto reforça o reconhecimento institucional de que a ampliação do acesso deve vir acompanhada de condições concretas para a permanência, no entanto não as nomeia.

O terceiro conjunto analítico identificado na categoria consolidada se configura o último a ser analisado. Diferentemente dos dois conjuntos analíticos anteriores voltados para acesso e formulações mais amplas da diversidade, o presente conjunto apresentou uma

dimensão bem específica de políticas institucionais que são as ações voltadas para a permanência estudantil tanto da graduação quanto da pós-graduação e do acompanhamento dos efeitos das ações afirmativas. Os enunciados reunidos nesse grupo destacaram iniciativas relacionadas a bolsas, programas de apoio, monitoramento institucional e mecanismos de supervisão, indicando que a inclusão não se limita ao ingresso, mas depende de condições concretas de continuidade e conclusão da formação universitária.

A leitura geral e analítica dos conjuntos de enunciados anteriores evidenciou que as cinco universidades estudadas nesta pesquisa, vêm ampliando o discurso institucional sobre o acesso e a diversidade, muitas vezes associando-o às ações afirmativas e à inclusão social. No entanto, a efetivação dessas políticas depende também das condições de permanência dos estudantes no ensino superior. Foi nesse ponto que se observou um segundo movimento no conjunto de enunciados desta categoria relacionado com a mudança do foco do ingresso para a permanência e para o acompanhamento das ações afirmativas, conforme dados do quadro a seguir

Quadro 8 – Conjuntos analíticos 3 e recorrências enunciativas categoria consolidada:
Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais
Planos de Desenvolvimento Institucionais - PDIS

Conjunto analítico 3	Recorrências Enunciativas
<p>Conjunto analítico 3 Referência frequente a políticas de apoio para permanência na graduação e pós graduação acompanhamento e supervisão das ações afirmativas</p>	<p>Enunc. 3.1</p> <p>Soma-se a isso a inclusão da Educação para as Relações Étnico-raciais nos conteúdos, nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos de graduação, preconizada pela Resolução nº 01, de junho de 2004-CNE/CP e pela Lei nº 11.645/2008, que prevê o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino.</p> <p>UFT - PDI 2021-2025, p.115</p>
	<p>Enunc. 3.2</p> <p>Planejamento estretégico</p> <p>Ações estratégicas:</p> <p>Aprovação do sistema de cotas na pós-graduação; fortalecer a política de permanência de estudantes cotistas, considerando a diversidade étnico racial e de gênero da comunidade acadêmica.</p>

	<p>Criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) da UFBA, que resultou em uma expansão significativa do número de vagas, cursos e infraestrutura física acompanhada por uma série de iniciativas para promover a inclusão e a assistência estudantil, incluindo a criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) e do Programa Permanecer e o BusUFBA (sistema de transporte interno no campus). (p.35) além da adoção de um novo modelo de ingresso na universidade por meio dos Bacharelados Interdisciplinares</p> <p>UFBA - PDI 2025-2034, p.37, 97 e 125</p>
	<p>Enunc. 3.3</p> <p>Recentemente, a UFRGS aderiu ao SISU (Sistema de Seleção Unificada). Com isso, 30% das vagas na graduação são distribuídas por este sistema. As avaliações realizadas pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas já detectam as alterações decorrentes e mostram que novos desafios estão colocados para a UFRGS nos próximos anos. Dessa forma, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) e a Pró-Reitoria Acadêmica (PROCAD) estão empenhadas em garantir a assistência estudantil necessária para esse novo contingente de alunos e alunas.</p> <p>UFRJ PDI 2025-2029, p.34</p>
	<p>Enunc.3.4</p> <p>Transversalidade acadêmica - Inclusão Social Implementação de ações afirmativas na pós graduação</p> <p>Bolsa permanência, cota, vagas; acessibilidade (acesso, espaços, saúde, deficiência, necessidades, integração, participação); assistência estudantil (política, pesquisa, projetos, ações, programas); diversidade (gênero, LGBT, mulher).</p> <p>UFRGS – PDI 2016 – 2026 p. 74</p>
	<p>Enunc. 3.5</p> <p>A UFT carece de estabelecer ações e estratégias que contemplem essa diversidade nos processos educativos, no ingresso e na permanência, considerando as características regionais nas quais está inserida. Nesse sentido, é imprescindível à universidade a garantia de acesso ao ensino superior para os povos indígenas, população negra e quilombolas, respeitando e considerando a diversidade, bem como aproximando os saberes tradicionais dos saberes acadêmicos, na perspectiva de garantia de acesso e permanência com sucesso desses acadêmicos para além do acesso, a permanência e integralização dos cursos com sucesso acadêmico.</p> <p>UFT - PDI 2021-2025, p.116</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Neste terceiro conjunto analítico, as enunciações apontaram para iniciativas que envolvem desde a incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas atividades curriculares UFT (PDI 2021-2025), até a aprovação de sistemas de cotas na pós-graduação, a expansão da assistência estudantil e o fortalecimento de programas destinados a garantir a continuidade e o êxito acadêmico de estudantes cotistas da UFBA (PDI 2025-2034). Esse movimento também apareceu na UFRJ (PDI 2025-2029), por meio da atuação da Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade, cuja responsabilidade abrange não apenas o ingresso, mas a permanência estudantil por meio de ações relacionadas às dimensões racial, social, de acessibilidade e de gênero.

De modo semelhante, a UFRGS (PDI 2016 – 2026) associa políticas afirmativas a mecanismos como bolsas de permanência, reservas de vagas, assistência estudantil e dispositivos de acessibilidade, sinalizando a necessidade de compreender a inclusão como um processo contínuo e transversal. Tais enunciados revelaram, portanto, que a efetivação das políticas afirmativas não se esgota no ingresso, mas depende da construção de condições institucionais que assegurem acompanhamento, suporte material e pedagógico, e ações estruturais capazes de sustentar a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes pertencentes a grupos racialmente vulnerabilizados

Na UFRGS (PDIs 2016-2026, excerto 3.4) esse deslocamento se expressa por meio de referências frequentes às políticas de apoio estudantil, programas de tutoria e bolsas, bem como à criação de núcleos ou comissões de supervisão das ações afirmativas. O mesmo movimento ocorre com a UFBA (PDI 2025-2034, excerto 3.2),

Além disso, o Ministério da Educação – MEC, vem trabalhando no fortalecimento das políticas de permanência no ensino superior através de programas nacionais. Segundo o Site Oficial do Governo Federal, um dos programas é o PNAES – Política Nacional de Assistência estudantil, que desde o ano de 2024, vem buscando a ampliação do apoio aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade e que são alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, através de comitês gestores, monitoramento e indicadores); o Programa Bolsa Permanência – PBP, voltado especificamente para redução das desigualdades sociais e étnico-raciais ao promover permanência e diplomação com valores diferenciados para estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em consonância com as políticas educacionais, a partir das enunciações observadas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais das universidades analisadas, foi possível identificar alguns pontos de convergência tanto com relação às políticas quanto entre as instituições. No que se refere às políticas de permanência na graduação e pós-graduação

identificou-se a presença de planejamento estratégico e implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI analisadas na UFBA (PDI 2025-2034) enunciações 3.2, o que resultou na expansão significativa do número de vagas, cursos e infraestrutura física acompanhada por uma série de iniciativas para promover a inclusão e a assistência estudantil, incluindo a criação de Pró-Reitorias de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil;

De igual modo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas - PIBIC-Af; bolsas de estudo e cotas para estudantes negros, indígenas, transgêneros e pessoas com deficiência são ofertados de modo a promover a permanência dos estudantes na graduação e pós-graduação em algumas instituições.

O acompanhamento e supervisão das ações afirmativas de modo geral vem sendo realizado a partir de algumas instituições. De modo geral são programas que têm como responsabilidade elaborar, assessorar, articular, normatizar, coordenar e executar processos e políticas de ações afirmativas. Essas ações visam atender às necessidades pedagógicas da Universidade, com especial atenção aos cursos de graduação e pós-graduação, em aspectos relativos a ingresso e permanência estudantil, por meio de ações atinentes às questões raciais, sociais, de acessibilidade e de gênero na instituição. Nesse sentido, as enunciações 3.2 UFBA e 3.3 UFRJ, presentes no quadro analítico número 8, corroboram com as políticas de acompanhamento e supervisão das ações afirmativas que preveem a permanência de estudantes de graduação e pós-graduação no ensino superior.

Nos PDIs que foram analisados, conforme mencionado, a observação mais comum foi a recorrência das políticas de apoio à permanência na graduação e na pós-graduação, geralmente associadas a auxílios financeiros, alimentação transporte, cotas e bolsas de iniciação científica. Nas instituições mencionadas no parágrafo anterior, há menção ao acompanhamento e à supervisão das ações afirmativas, indicando tentativas de institucionalização pelas universidades que adotam estes planejamentos. Contudo, tais menções se concentram majoritariamente na dimensão socioeconômica, vinculando a permanência à assistência estudantil, e não à equidade racial como eixo estruturante.

Essa constatação dialoga com o que **Gomes (2012)** identifica como a tensão entre igualdade e diferença. A autora infere que, quando a diversidade é vista apenas na perspectiva da desigualdade econômica, sem que se reconheçam o que está na origem destas desigualdades, que atravessam as trajetórias educacionais, produz-se uma política de permanência que segue atrelada a políticas de governo. Nesse sentido, assegura-se o estar

incluído, mas não o pertencimento a uma realidade que possa em algum momento ser transformada.

A permanência no ensino superior parece limitada à dimensão compensatória oferecendo condições materiais mínimas, mas sem transformar as estruturas que produzem as desigualdades no interior não somente da universidade, mas da sociedade como um todo. Essa ausência de enfrentamento das desigualdades, nos leva à reflexão proposta por **Munanga (2003)**, para quem a primeira atitude corajosa que precisamos tomar enquanto sociedade brasileira é a de reconhecer que somos racistas enquanto grupo social e por extensão enquanto instituições. Somente ao romper com o mito da democracia racial e admitir que as desigualdades não são apenas econômicas, mas também estruturais, é que será possível construir políticas de permanência que articulem redistribuição e reconhecimento. Como afirma o autor, esse reconhecimento é condição primordial para a criação de estratégias pedagógicas e institucionais que não apenas mantenham o estudante na universidade, mas o reconheçam como sujeito em lugar de pertencimento.

As análises dos PDIs evidenciaram, portanto, que tanto a criação de órgãos específicos voltados às ações afirmativas e a diversidade quanto os programas de inclusão e permanência, acompanhamento e supervisão das políticas de inclusão representam esforços e avanços significativos na estrutura institucional das universidades federais. Essas iniciativas demonstram um esforço institucional para o desenvolvimento de políticas de inclusão mas ainda se configuram majoritariamente como ações de redução das desigualdades, e não de superação de suas causas mais profundas, nem sempre acompanhadas de menções nestes documentos a direcionamento de práticas pedagógicas transformadoras. Essa constatação reforça o entendimento de que a efetividade das políticas inclusivas depende de sua articulação com o campo formativo, espaço no qual os saberes são produzidos e as práticas profissionais se tornam realidade. Nesse sentido, ao passar da análise dos PDIs para os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), ocorre o deslocamento de foco da dimensão institucional para a dimensão curricular buscando-se compreender como os compromissos com a inclusão, a diversidade e as relações étnico-raciais se traduzem ou talvez e silenciam na formação em Psicologia.

5.4-POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO E DESIGUALDADES RACIAIS - PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO – PPCS

A categoria Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais também foi analisada de forma condensada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) a partir dos mesmos descritores utilizados nos PDIs. Manter os mesmos descritores permitiu observar a

circulação dos discursos em dois níveis distintos e complementares: o institucional, presente nos PDIs, e o curricular, evidenciado nos PPCs. Essa estratégia metodológica possibilitou identificar as continuidades das discussões iniciadas nos PDIs e replicadas nos PPCs, além de perceber como outras questões relevantes relacionadas à proposta curricular são tratadas pelas universidades e pelas políticas de inclusão.

Essa sobreposição permitiu uma discussão mais detalhada na análise dos PDIs e, agora, de forma mais breve nos PPCs. Posteriormente, a partir da sistematização das repetições e da organização das recorrências enunciativas, esses trechos passaram a compor conjuntos analíticos distintos, revelando a complexidade e a sobreposição temática que caracterizam o discurso institucional sobre inclusão e diversidade.

A recorrência das mesmas enunciações nos dois tipos de documentos sugere que o discurso da inclusão é reproduzido institucionalmente, configurando uma linguagem comum de reafirmação dos compromissos formais da instituição com a inclusão. No entanto, nem sempre esse discurso se traduz em prática curricular efetiva. Apesar de institucionalmente reiterado, nem sempre gera inovação curricular. Nesse sentido, é a análise enunciativa referente à formação curricular que pode indicar o rompimento ou a reafirmação da homogeneização das narrativas sobre inclusão e diversidade no contexto formativo em Psicologia. Portanto, nesta etapa da análise, o foco desloca-se para compreender como as políticas de inclusão e de ações afirmativas se materializam na formação em Psicologia e de que modo a diversidade e as relações étnico-raciais são traduzidas (ou diluídas) nos componentes curriculares.

A leitura dos documentos buscou evidenciar não apenas a presença ou ausência dos descritores, mas também os sentidos pedagógicos e epistemológicos que emergem deles. A categoria foi organizada em dois conjuntos analíticos: o **conjunto analítico 1** reuniu enunciados sobre políticas de ações afirmativas apresentadas sob a forma de programas institucionais de auxílio e permanência estudantil, especialmente voltados a estudantes negros, indígenas e de baixa renda; o **conjunto analítico 2** tratou do uso ampliado dos termos *diversidade* e *diferença* como eixo discursivo para compreender as desigualdades sociais e étnico-raciais, integrando a temática racial à organização curricular na formação em Psicologia.

Antes da análise das recorrências enunciativas que compõem o primeiro conjunto analítico dos PPCs, considere necessário reafirmar a importância das políticas de ações afirmativas no contexto do ensino superior, já apresentada na análise dos PDIs, mas agora sob o olhar da formação profissional. Conforme aponta **Munanga** (2003), ao reafirmar o

reconhecimento do racismo estrutural como condição indispensável para a efetivação de políticas afirmativas efetivamente reparadoras e formadoras em nossa sociedade. Acredito que essa compreensão foi fundamental para a leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso, uma vez que neles a inclusão vai além do acesso, estendendo-se à permanência e às condições concretas de participação dos sujeitos historicamente excluídos. Assim, os conjuntos de enunciações analisados nesta seção permitem observar como as universidades cujos documentos foram analisados nesta pesquisa, por meio de seus PPCs, articulam as políticas de ingresso às políticas de permanência e de que modo essas articulações revelam avanços ou limites no enfrentamento das desigualdades raciais e sociais no âmbito da formação em Psicologia. Segue, portanto, os conjuntos analíticos dos PPCs das universidades federais selecionadas para esta pesquisa.

Quadro 9 – Conjuntos analíticos 1 e recorrências enunciativas da categoria consolidada:
Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais
Projetos Pedagógicos de Curso - PPCS

Conjunto analítico 1	Recorrências enunciativas
<i>Políticas de ações afirmativas apresentadas predominantemente sob a forma de programas institucionais de auxílio</i>	<p><i>Enunc.1.1</i> <i>As principais modalidades de programa na UFT são: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – Para alunos contemplados com bolsas patrocinadas pelo CNPq ou pela UFT; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ações Afirmativas (PIBIC-AF)</i> UFT – PPC 2019, p.102</p>
<i>e permanência estudantil, especialmente voltados a estudantes negros, indígenas e de baixa renda</i>	<p><i>Enunc. 1.2</i> <i>Perfil do ingressante</i> <i>A política de ações afirmativas (Lei Nº 12.711/2012) tem ampliado o acesso ao Ensino Superior para a população negra, indígena, as pessoas com deficiência (PCD - Lei Nº 13.409/2016), os/as refugiados/as e pessoas em situação de refúgio. Pela Decisão de 2268/2012 do CONSUN, foi estipulada a reserva de vagas de acesso a todos os cursos de graduação da UFRGS e que foram aplicadas a 40% das vagas no Vestibular de 2014 e 50% das vagas do Vestibular de 2015 em diante. A reserva de vagas é destinada a egressos do Sistema Público de Ensino Médio integralmente. Após a criação do curso Psicologia Noturno em 2008, verificou-se importante ampliação do ingresso de estudantes trabalhadores.</i> UFRGS – PPC 2025, p.15</p>

	<p>Enunc. 1.3</p> <p><i>Desigualdade vinculada à estrutura social e histórica</i></p> <p>Enunc.1.3</p> <p><i>Princípios norteadores para a formação do profissional</i></p> <p><i>Fundamentalmente, o curso necessita garantir o compromisso do formando com a perspectiva científica, social, profissional e ética da Psicologia. Para tanto, deve-se nortear pelos seguintes princípios e compromissos, presentes no artigo 3º da Resolução das DCNs:</i></p> <p><i>V - Compreensão de diferentes contextos, considerando a desigualdade estrutural do Brasil (questões étnico-raciais, de classe, do patriarcado e de gênero), bem como as dimensões geracionais, da diversidade sexual, dos direitos das pessoas com deficiência, as necessidades sociais e os princípios da ética profissional, tendo em vista a defesa e a promoção da cidadania, assim como das condições de vida digna dos indivíduos, grupos, organizações, comunidades e movimentos sociais;</i></p> <p>UFG PPC 2023 p.11</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), as políticas de ações afirmativas apareceram de forma reduzida e predominantemente sob a forma de programas institucionais voltados à permanência e ao acompanhamento estudantil. As enunciações 1.1 do conjunto analítico da UFT – PPC 2019 e 1.2 da UFRGS – PPC 2025, apresentados no quadro acima, evidenciam uma continuidade do discurso presente nos PDIs, agora direcionado ao nível da formação, em que a ampliação do acesso é complementada por medidas de apoio destinadas a estudantes em situação de vulnerabilidade social e racial. Contudo, observou-se que, a exemplo do que ocorre nos documentos institucionais, as políticas são apresentadas como dispositivos normativos e administrativos, com ênfase na operacionalização de programas e benefícios, mais do que na problematização crítica das desigualdades que as justificam. Assim, as recorrências reunidas mostram uma tendência à institucionalização das ações afirmativas como instrumentos de gestão acadêmica, com menor destaque para seus efeitos formativos e políticos no contexto da formação em Psicologia.

Apesar disso, as enunciações indicaram que, ao mesmo tempo em que as ações afirmativas aparecem de modo muito restrito nos PPCs da UFBA, UFRJ e UFG — e com pouquíssima recorrência na UFRGS (4 ocorrências) e na UFT (1 ocorrência) —, o descritor *diversidade* surgiu de modo expressivo nos documentos das cinco instituições, variando entre 5 e 24 menções. Esse movimento, já identificado nos PDIs, revela a centralidade do termo diversidade como forma de explicar diferentes desigualdades. Essa discrepância aponta para um deslocamento importante: aquilo que, no plano político e normativo, diz respeito à promoção da equidade racial é frequentemente transposto, no plano curricular, para categorias

mais amplas que discutem tensões específicas relacionadas à raça, ganhando força discursiva e operando como eixo organizador de diferentes dimensões sociais.

Quando as universidades anunciam programas e legislações — como cotas raciais e sociais, bolsas e programas — como garantias de democratização, fazem isso para oferecer condições de permanência aos estudantes durante o período em que estiverem na universidade. No entanto, as políticas de auxílio estudantil nem sempre vêm acompanhadas de propostas de revisão curricular que dialoguem com as experiências e saberes desses grupos, capazes de proporcionar bases para a efetivação de um compromisso político-pedagógico com a equidade e a justiça social. A mudança do foco das ações afirmativas da perspectiva institucional para o campo da diversidade curricular é tratada como princípio orientador da formação profissional, de maneira ampla; porém, seu caráter normativo ainda é evidente.

Essa tendência, já discutida por Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), evidenciou o uso da diversidade como conceito pacificador, que evita o confronto com as diferenças estruturais e históricas. Como alerta **Gomes** (2012), quando a diversidade não é tratada como eixo político de enfrentamento das desigualdades raciais, compromete o seu potencial formativo. A esse respeito, Fraser (2007) também lembra que o reconhecimento sem redistribuição tende a não modificar as condições estruturais que produzem exclusão. Nos PPCs, esse movimento se repetiu: a diversidade se torna um marcador de identidade institucional, mas não necessariamente um eixo de transformação do currículo, o que limita a formação em Psicologia no seu compromisso com a justiça racial e social.

O segundo conjunto analítico que discute o uso ampliado dos termos diversidade e diferença como eixo discursivo para compreender as desigualdades sociais e étnico-raciais integrando a temática racial à organização curricular na formação em Psicologia mostrou uma realidade diferente daquela até então apresentada. As enunciações descrevem de forma distinta o modo como em cada instituição a discussão é materializada nos planos de curso, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 10 – Conjunto analítico 2 e recorrências enunciativas da categoria consolidada:
Políticas Institucionais de Inclusão e Desigualdades Raciais
Projetos Pedagógicos de Curso – PPCS

Conjunto analítico 2	Enunciados Representativos
	Enunc.2.1 <i>Desigualdade vinculada à estrutura social e histórica</i> <i>Princípios norteadores para a formação do profissional</i>

<p>Uso ampliado dos termos diversidade e diferença como eixo discursivo para compreender as desigualdades sociais e étnico-raciais integrando a temática racial à organização curricular na formação em Psicologia</p>	<p>V - Compreensão de diferentes contextos, considerando a desigualdade estrutural do Brasil (questões étnico-raciais, de classe, do patriarcado e de gênero), bem como as dimensões geracionais, da diversidade sexual, dos direitos das pessoas com deficiência, as necessidades sociais e os princípios da ética profissional, tendo em vista a defesa e a promoção da cidadania, assim como das condições de vida digna dos indivíduos, grupos, organizações, comunidades e movimentos sociais; UFG PPC 2023 p.11</p>
	<p>Enunc.2.2 Ênfase em Psicologia Social e Políticas Públicas Cabe salientar que, em virtude do histórico escravista e colonial do Brasil, as populações negras e indígenas continuam sendo o público mais atingido pelas iniquidades sociais e raciais. Nesse contexto, o racismo institucional opera pela necropolítica (MBEMBE,2018), naturalizando a morte simbólica e concreta de grande parte da população brasileira.</p> <p>Competências desenvolvidas pela ênfase são: 7) Promoção de práticas de enfrentamento ao racismo, ao sexismo, discriminação associada à orientação sexual e identidade de gênero, ao capacitismo e às iniquidades sociais. (UFRGS p.33) CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). <i>Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil</i>. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;</p> <p>UFRGS PPC 2025 p. 29 e 33</p>
	<p>Enunc. 2.3 Desigualdade como objeto de ensino Ementário Disciplina 29-Psicologia Social III: Métodos de Investigação e Subjetividade Carga Horária Total: 60h Ementa: Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa em psicologia social. Questões sociais e subjetividade. Psicologia social, políticas públicas e direitos humanos no Brasil. Relações de poder e subjetividade. Formas de subjetivação contemporâneas: projetos identitários na atualidade. Bibliografia básica:SAWAIA, B. (Org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.</p> <p>As ênfases curriculares são as seguintes: b) Psicologia sócio/cultural, comunitária e da saúde: 3. Envolvem questões atuais como a violência, as novas configurações familiares, os conflitos étnicos, raciais e religiosos, além das questões ambientais, abordadas a partir de uma articulação entre psicologia, assistência social e saúde comunitária.)</p> <p>UFT PPC 2019, p. 43 e 67</p>
	<p>Enunc 2.4 Psicologia Social III Bibliografia Complementar: SAWAIA, B. B. As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014.</p> <p>UFG PPC 2023, p. 60</p>

	<p>Enunc. 2.5 Cultura Brasileira e Questão Étnico-Racial 60h Ementa: <i>A formação étnico-racial da sociedade brasileira. A eugenia e as políticas de segregação A formação étnico-racial da sociedade brasileira. A eugenia e as políticas de segregação.</i> <i>Bibliografia complementar:</i> BORGES, Edson, et al.. Racismo, preconceito e intolerância. São Paulo: Atual, 2002;</p> <p>UFT PPC 2019, p. 63</p> <hr/> <p>Enunc.2.6</p> <p>Núcleo Específico Ênfase I – Psicologia e Processos Clínicos Estágio Supervisionado em Processos Clínicos Intervenção em crise <i>Bibliografia complementar</i> CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.</p> <p>UFG PPC 2023, p. 66</p> <hr/> <p>Enunc. 2.7 <i>Perfil do ingressante</i></p> <p><i>A política de ações afirmativas (Lei Nº 12.711/2012) tem ampliado o acesso ao Ensino Superior para a população negra, indígena, as pessoas com deficiência (PCD - Lei Nº 13.409/2016), os/as refugiados/as e pessoas em situação de refúgio. Pela Decisão de 2268/2012 do CONSUN, foi estipulada a reserva de vagas de acesso a todos os cursos de graduação da UFRGS e que foram aplicadas a 40% das vagas no Vestibular de 2014 e 50% das vagas do Vestibular de 2015 em diante. A reserva de vagas é destinada a egressos do Sistema Público de Ensino Médio integralmente. Após a criação do curso Psicologia Noturno em 2008, verificou-se importante ampliação do ingresso de estudantes trabalhadores.</i></p> <p>UFRGS PPC 2025 p.15</p>
	<p>Enunc. 2.8</p> <p>Projeto Pedagógico do Curso <i>A presente proposta pedagógico-curricular será operacionalizada de modo a contemplar um percurso formativo que contribua para a compreensão dos complexos fatores culturais, étnicos, econômicos, familiares e educacionais que, isoladamente ou em conjunto, contribuem para a produção de situações de sofrimento psíquico e social de sujeitos urbanos ou de núcleos rurais e indígenas do Estado do Tocantins.</i></p> <p>UFT PPC 2019 p.27</p>

	<p>Enunc. 2.9 <i>Psicologia e Diversidade</i></p> <p><i>Ementa:</i> <i>Igualdade e diferença: uma discussão da modernidade. Estigma e estereótipos. Diferença e preconceito. Preconceito e relações de gênero, raça, etnia, religiosidade. Diversidade e cultura. Diversidade e deficiência. Diversidade, educação ambiental e sustentabilidade.</i></p> <p>UFG PPC 2023, p. 53</p>
	<p>Enunc.2.10 <i>Disciplina:</i> <i>Relações Étnico-Raciais e Psicologia 60h obrigatória</i></p> <p><i>Ementa:</i> <i>Estudo das relações étnico-raciais e seus efeitos nos modos de vida das pessoas. Analisa os impactos do racismo na população brasileira, considerando os conceitos de branquitude, branqueamento, produção de privilégios, injúria racial e as práticas profissionais neste contexto. Discute os movimentos negros e indígenas e suas conquistas jurídicas no Brasil. Articula atividades de produção de conhecimento e extensão em prática dialógica com movimentos sociais e comunidades.</i></p> <p>UFRGS PPC 2025 p.97</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

A análise deste conjunto analítico caracteriza-se por apresentar uma associação entre os termos diversidade e diferença como eixo discursivo na discussão sobre organização curricular na formação em Psicologia. Esses usos, de modo geral, estão relacionados aos princípios orientadores da formação em Psicologia. Em um primeiro aspecto as desigualdades se apresentam como estrutura social e histórica e no segundo as desigualdades foram analisadas na condição eixo da formação integrados aos componentes curriculares tanto do núcleo comum quanto das especificidades, a exemplo das ênfases da formação. A leitura dos documentos institucionais mostrou que, o discurso sobre desigualdade se desloca do campo da política institucional - identificado na análise dos PDIs - para o campo da formação, revelando as formas pelas quais as universidades apresentam esse compromisso nos currículos dos cursos de Psicologia.

Em uma primeira análise o entendimento é que a desigualdade vinculada à estrutura social e histórica, considera que a formação em Psicologia precisa pensar uma formação para diversidade ancorada aos princípios das DCN's. Dentre estes princípios, considerar o compromisso ético como balizador de uma formação que compreende os diferentes contextos e condições de vida dos grupos e organizações.

De acordo com Lane (1984, p. 25) “compreender o homem em seu contexto histórico e social é condição para uma Psicologia que se compromete com a transformação da realidade

e não apenas com sua adaptação”. Assim, reconhecer que existem desigualdades, se configura condição imprescindível para o desenvolvimento de uma formação que dentre outros objetivos cumpra o papel de problematizar a superação destas desigualdades. Ao mesmo tempo, quando não há reconhecimento e enfrentamento das disparidades e quando estas não são integradas como parte da prática pedagógica, se mantém uma formação em uma perspectiva técnica, em obediência às normativas existentes sem, no entanto, permitir que a formação seja atravessada pela crítica social necessária. Assim faz-se uma análise da diversidade tanto como eixo discursivo para compreender as desigualdades quanto como elemento integrador da organização curricular da formação em Psicologia. Foi com esse olhar que se deu a análise das recorrências enunciativas.

De modo específico, as enunciações presentes na UFT nos excertos 2.3 e 2.8 e 2.9 UFG evidenciaram que o currículo do curso busca articular a formação psicológica ao reconhecimento das dimensões da diversidade tanto culturais, quanto étnicas e sociais presentes nas realidades urbana, rural e indígena. Essa proposta indica uma tentativa de contextualizar as práticas formativas, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da vida social e da experiência humana — dimensões que a Psicologia precisa se dispor a compreender. Apesar disso, observou-se que a abordagem descreve o campo das condições sociais e os fatores constituintes, mas não explicitou, do ponto de vista teórico, como esses saberes foram construídos a partir das realidades mencionadas, nem qual o papel dos sujeitos nesse processo.

Considerar que, entre esses fatores, estão os aspectos étnicos como constitutivos do sofrimento psíquico deveria impulsionar as instituições a pensar um currículo inclusivo que contemple a diversidade étnico-racial como eixo articulador da formação, tanto do ponto de vista teórico quanto profissional. Isso implica compreender, por exemplo, que outras epistemologias precisam ser incorporadas à formação de psicólogas e psicólogos, para além daquelas que tradicionalmente permeiam os currículos como matriz de referência. Também significa reconhecer que o racismo deve ser discutido sob uma perspectiva histórica — para que não se esqueça o que está na origem das desigualdades que geram diferenças — e sob uma perspectiva política e social, a fim de fortalecer a luta pela superação dessas desigualdades em todas as suas manifestações. Essa abordagem exige, no entanto, uma prática contextualizada e crítica, vinculada a um currículo plural e inovador.

Observa-se então que a enunciação 2.2 da UFRGS, PPC 2025 referente à ênfase em Psicologia Social e Políticas Públicas apresentam uma tentativa mais consistente de situar as desigualdades brasileiras em uma dimensão histórica e estrutural. Isso se dá quando no

documento, o currículo permite reconhecer a herança colonial e escravista, ao nomear o racismo institucional e ao trazer os conceitos de racismo estrutural e *necropolítica* de **Achille Mbembe** (2018), *branquitude e branqueamento* de **Cida Bento** (2009) como parte do eixo de formação, uma vez que a ênfase do curso é que proporcionará as condições de aprofundamento teórico e metodológico para os estudantes nos anos finais da sua formação. Identificou-se, pois, um rompimento com a neutralidade epistemológica ao fazer inserção da temática étnico-racial como ênfase, conforme enunciado 2.2 do quadro acima.

Compreende-se assim a existência dos dois movimentos mencionados anteriormente. O primeiro quando a desigualdade apareceu relacionado com ordenamento normativo que reconhece as desigualdades existentes no Brasil bem como a importância da inserção da Psicologia Social e Políticas Públicas enquanto possibilidade de ênfase nos cursos de Psicologia. Por outro lado, um segundo movimento, igualmente importante, se deu a nível da formação curricular, ao observar que as desigualdades também apareceram nos documentos como parte da proposta pedagógica dos cursos de formação em Psicologia.

A partir dessa perspectiva, os próximos conjuntos de enunciações foram analisados, continuando a busca por compreender de que modo a desigualdade foi tratada em outros projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia dentro deste mesmo conjunto analítico. A análise desses excertos exemplifica diferentes formas de inserção das discussões sobre desigualdades históricas e sociais na formação em Psicologia. A disciplina *Psicologia Social III: Métodos de Investigação e Subjetividade* (enunciado 2.4, UFG PPC 2023) traz como referência complementar o livro de Sawaia (2001), *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, que propõe uma reflexão sobre questões sociais e subjetividade.

A referência a essa autora aponta para uma preocupação ética e crítica com a desigualdade social, situada no campo da Psicologia Social brasileira, identificando termos como relações de poder e projetos identitários, o que indica um potencial de análise da subjetividade e das diferenças como discussão necessária na formação. No entanto, o reconhecimento da dimensão racial como parte constitutiva das desigualdades foi apresentado como categoria ampla e não como marcador de hierarquias estruturais. Desse modo, a desigualdade é tratada sob um viés genérico, desracializado, o que mantém a aparência de neutralidade e universalidade do discurso psicológico.

Já o componente curricular *Estágio Supervisionado em Processos Clínicos* apresenta, em sua bibliografia complementar, os estudos de **Carneiro** (2011) sobre racismo, sexismo e desigualdade no Brasil (enunciado 2.6, PPC da UFG), que, em contrapartida, apresenta uma

tentativa mais direta de inserção da temática racial na formação ao discutir a formação étnico-racial da sociedade brasileira e a eugenia e as políticas de segregação. Nesse caso, observou-se uma abordagem mais explícita das desigualdades históricas e raciais, com foco na constituição social do Brasil e nos mecanismos de exclusão. A clínica psicológica, nessa perspectiva, apresenta um movimento importante de inserção crítica na formação clínica e sinaliza um esforço relevante para articular a prática psicológica com a análise das desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos. Essa não foi uma realidade observada na maioria das instituições.

No entanto, observou-se que, apesar de estar relacionada ao eixo específico de formação, trata-se de uma referência complementar e não de um eixo teórico-metodológico do estágio. Isso permite duas leituras: a primeira, mais promissora, indica o reconhecimento das opressões de raça e gênero como produtores de sofrimento psíquico e social, com potencial compromisso crítico e epistemológico da Psicologia diante do racismo e do patriarcado como estruturantes desse sofrimento. A segunda, contudo, aponta para a permanência da desigualdade no campo simbólico, ou seja, quando o tema é reconhecido, mas mantido em posição periférica, sem poder de transformação sobre o núcleo da formação.

Esse tensionamento reflete o conceito de “justiça interrompida” de Fraser (2022), que, no contexto da formação em Psicologia, se traduz em currículos que reconhecem o racismo e o sexismo como problemas sociais, mas não reorganizam epistemologicamente suas práticas para enfrentá-los, permanecendo assim no campo simbólico. Dessa forma, a Psicologia corre o risco de reforçar o sistema de exclusões que busca compreender, perpetuando mecanismos geradores de sofrimento psíquico.

Olhar para as disciplinas mencionadas acima mostra que, se por um lado algumas recorrem a conceitos mais amplos de diversidade e inclusão, outras introduzem a questão racial de modo pontual, onde a discussão como eixo estruturante da formação existe, porém apenas como potencial. O resultado disso é uma formação que reconhece a desigualdade como fenômeno social. Contudo, questiona-se se o ideal não seria uma formação capaz de reconhecer a desigualdade como processo histórico e estrutural, articulando-a às dimensões de classe, raça, gênero e território, sem diluir suas especificidades. Isso implicaria compreender a formação do sujeito e da subjetividade em diálogo com as condições concretas de existência e com os mecanismos sociais de exclusão e privilégio. Nesse sentido, a formação em Psicologia deveria ultrapassar a compreensão genérica da diversidade, preparando profissionais capazes de atuar de modo ético, político e comprometido com a transformação social.

Isso exigiria, ainda, uma formação que reconhecesse o racismo como elemento estruturante da experiência social e psíquica, e não apenas como um tema complementar. Isso significa, por exemplo, para além de incluir leituras de autoras e autores negras(os), africanas(os) e afrodescendentes na bibliografia obrigatória, discutir também as teorias da branquitude, problematizar o sofrimento psíquico decorrente da discriminação racial e formar psicólogos capazes de atuar criticamente diante das desigualdades que atravessam os corpos e as subjetividades negras. Tal perspectiva, em vez de reduzir a diversidade à diferença cultural, propor um deslocamento epistemológico e ético, no qual a Psicologia passa a dialogar com as histórias e saberes negados pela colonialidade.

Ao mesmo tempo, a autora pontua que o conceito de raça não é apenas político-econômica. Ele possui também dimensões cultural-valorativas que o colocam no universo do reconhecimento. Um aspecto central do racismo é o eurocentrismo: uma construção de normas que dispõem de autoridade e que privilegiam traços associados à branquitude” (Fraser, 2022, p. 45-46). Essa afirmação leva ao entendimento de que a desigualdade racial se sustenta não somente nas formas de distribuição de recursos, e aqui me refiro aos programas de bolsas e incentivos financeiros, mas também nos mecanismos simbólicos que legitimam determinados saberes e subjetividades.

Por fim, ao propor o conceito de bivalência, Fraser (2022) afirma que “gênero e raça são bivalentes, ligados tanto ao mesmo tempo à política de redistribuição e à política de reconhecimento. Ambos, por consequência, enfrentam o dilema redistribuição-reconhecimento” (Fraser, 2022 p.45-46). Compreendo que esse entendimento é central para pensar o campo da Psicologia porque mostra mais uma vez que não basta incluir temas sobre diversidade ou direitos humanos, mas indica que é imprescindível enfrentar as desigualdades estruturais e os dispositivos simbólicos que são produtores de exclusões. Assim, quando a formação em psicologia não reconhece as hierarquias raciais que moldam as relações sociais e institucionais, mantém-se o que Fraser denomina de *justiça interrompida*, ou seja, uma justiça que não se concretiza, pois se restringe ao reconhecimento simbólico, sem promover a transformação material e epistemológica necessária para a equidade racial.

Convém pontuar ainda que, ao observar em conjunto os PDIs e os PPCs das universidades analisadas, identificou-se um movimento discursivo heterogêneo, mas também contraditório. Em algumas instituições, os PDIs silenciam quanto à orientação sobre a temática étnico-racial, considerando a recorrência dos descritores, limitando-se a diretrizes genéricas de diversidade e inclusão. Em contrapartida, os Projetos Pedagógicos de Curso das mesmas instituições demonstram maior sensibilidade à questão, atravessando o currículo com

propostas formativas e ênfases voltadas à Psicologia Social, Comunitária e à valorização da diversidade humana, como acontece no PPC 2025 da UFRGS. Nessas situações, a reflexão sobre a temática racial emerge de iniciativas internas aos cursos, sustentadas pelo engajamento de docentes e núcleos de formação, e não por uma diretriz institucional específica.

Em outras universidades, a exemplo da UFBA e UFRJ, o movimento identificado foi inverso. A leitura dos enunciados evidenciou baixa nomeação da temática racial, mais especificamente dos descritores raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso da UFG, UFBA, bem como do PPC da UFT, o que contrasta com o volume de ocorrências identificadas nos PDIs dessas instituições e com recorrências mais expressivas observadas nos demais. Além disso, a ausência da discussão em disciplinas, ementas e bibliografias que abordem o preconceito racial, racismo e a negritude, revelou que o currículo nem sempre se desdobra em uma formação comprometida com a justiça racial nos mesmos documentos. Esse descompasso entre os documentos mostra que o existe um compromisso institucional com a temática, mas, ainda está em processo de consolidação como política transversal.

Este desencontro precisa ser problematizado pelas instituições de ensino e pelos Núcleos Docentes Estruturantes os NDEs, uma vez que compromete a coerência entre o projeto institucional e a formação profissional. Quando o PDI orienta e o PPC silencia ou o contrário cria-se um abismo entre o discurso e a prática, entre o que se planeja e o que se executa enquanto compromisso social da Psicologia. Essa dissonância demanda coerência entre políticas institucionais e os currículos e entre estes e as experiências formativas e para além destes, uma revisão crítica das epistemologias que sustentam a formação.

Nesse sentido, pensar o deslocamento epistemológico torna-se essencial para enfrentar os processos sutis de invisibilização de algumas discussões e reafirmar o compromisso com uma Psicologia que reconhece a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da construção do saber. Tal perspectiva questiona a centralidade eurocêntrica que ainda organiza grande parte dos currículos e propõe a reestruturação do conhecimento a partir de outros centros de referência. A afrocentricidade, como propõe **Asante** (2009), constitui não apenas um instrumento teórico, mas um projeto epistêmico que reposiciona os sujeitos negros em suas próprias experiências e histórias. Assim, a Psicologia afrocentrada não se limita a incluir a negritude como tema, mas a reconhece como eixo organizador da formação e da prática profissional, capaz de transformar o modo de produzir conhecimento e de compreender o humano.

Outro aspecto importante observado nas análises foi a diversidade de concepções, ênfases e abordagens que fundamentam a formação do profissional de Psicologia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as ênfases curriculares não se configuram como especializações dentro da formação, mas sim como possibilidades de ampliação e aprofundamento necessários ao processo formativo. Segundo o documento, em seu artigo 4º:

Em função da diversidade de orientações teórico-metodológicas, de práticas e de contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia caracteriza-se por ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de saberes e práticas que proporcionam oportunidades de concentração de estudos e estágios supervisionados em determinados processos de trabalho da Psicologia. (Resolução CNE/CES Nº 1, 11 de outubro de 2023, p. 2)

Nesse sentido, na UFT PPC 2019, a diversidade está presente tanto na formação teórica quanto na dimensão prática vivenciada pelas estudantes ao longo do processo formativo. Observa-se que as ênfases se vinculam à temática étnico-racial de forma transversal, em diferentes contextos. Em alguns casos, as ênfases envolvem áreas como Psicologia Social, Cultural, Comunitária e da Saúde, que aprofundam a formação dos estudantes em questões contemporâneas, como violência, configurações e conflitos familiares, étnico-raciais e religiosos, entre outros.

Essa abordagem é relevante porque evita a individualização dos processos de sofrimento psíquico, deslocando a compreensão do modelo biomédico para o modelo biopsicossocial. Essa mudança de perspectiva conduz o(a) profissional a uma visão mais holística da construção da subjetividade, permitindo que os processos de cuidado sejam compreendidos sob uma nova ótica.

Compreende-se, assim, que a inserção de discussões e temáticas relacionadas à diversidade social, sociocultural e étnico-racial nas ênfases curriculares representa uma tentativa de articular o acesso garantido pelas ações afirmativas com práticas formativas em Psicologia voltadas à problematização da produção de subjetividades no Brasil. Portanto, pensar a construção de um novo modelo de compreensão da subjetividade humana sob a perspectiva biopsicossocial implica também investir na readequação da formação, por meio da reestruturação dos currículos e das metodologias dos cursos de graduação e pós-graduação em saúde, além do desenvolvimento contínuo dos profissionais que já atuam nos serviços.

Nesse sentido, Almeida e Ferraz (2008) defendem que investir nos recursos humanos em saúde envolve os seguintes aspectos: a reestruturação curricular dos cursos de formação, adequando-os às demandas do SUS; a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem que promovam uma formação crítica e reflexiva, com integração efetiva entre as instituições de ensino superior e os serviços de saúde; e a capacitação dos profissionais por meio de políticas

de educação permanente em saúde. Essa proposta entende a humanização como a valorização da dimensão humana, na qual a subjetividade e o cuidado ocupam um lugar central. Esses elementos, carregados de emoções e afetos, são reconhecidos como partes fundamentais das experiências de vida e das relações entre os sujeitos. (Pereira, 2011).

No contexto da UFRGS, PPC 2025, enunciado 2.2 as ênfases que foram identificadas também são transversais voltadas para Psicologia Social e Políticas Públicas e para o Desenvolvimento Humano que, por sua vez, abordam a avaliação, prevenção e intervenção sobre o comportamento, mostrando para além da questão dos direitos humanos, a importância da compreensão sobre a diversidade no sentido do gênero, do contexto étnico-racial e religioso consolidando a discussão étnico-racial não apenas em disciplinas isoladas, mas também nas práticas profissionais e estágios supervisionados.

Dando sequência às análises, no campo das disciplinas alguns enunciados evidenciaram, de forma mais específica, a materialização das propostas pedagógicas presentes nos PPCs no contexto da organização curricular, apesar de uma certa limitação epistemológica:

Enunc. 2.5

Disciplinas do núcleo comum

Cultura brasileira e Questão Étnico-Racial 60h

Ementa:

A formação étnico-racial da sociedade brasileira. A eugenia e as políticas de segregação racial no Brasil. O imaginário eurocêntrico e as bases do preconceito étnico-racial. O Movimento Negro no Brasil e as políticas de Ação Afirmativa UFT PPC2023, p.63

Enunc. 2.9

Disciplina Núcleo Comum

Psicologia e Diversidade

Ementa:

Igualdade e diferença: uma discussão da modernidade. Estigma e estereótipos. Diferença e preconceito. Preconceito e relações de gênero, raça, etnia, religiosidade. Diversidade e cultura. Diversidade e deficiência. Diversidade, educação ambiental e sustentabilidade. UFG PPC 2023, p.53

Sobre as enunciações acima, é possível fazer algumas inferências importantes. Inicialmente, elas mostram um esforço institucional muito relevante para inserir desde o núcleo comum da formação uma disciplina específica voltada para a temática étnico-racial. Termos e temas que compõem a disciplina como *eugenia, segregação racial, imaginário eurocêntrico e movimento negro* indicam um deslocamento da discussão da valorização da diversidade para o reconhecimento das estruturas históricas de opressão que sustentam o racismo no Brasil. Essas concepções encontram relação no entendimento de **Gomes** (2012) que defende a educação antirracista como resultado de relações históricas de poder e de

desigualdade. Assim, a inserção da disciplina específica no curso sinaliza a intenção de promover uma formação crítica e comprometida socialmente. Segundo a autora:

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. (GOMES, 2012, p.105)

Entretanto, é Silva (1999) que nos leva a pensar sobre o currículo para além da inclusão de conteúdo disciplinar pois para o autor, a discussão sobre currículo vai além de uma seleção de conhecimento, envolve sim, uma operação de poder. Conforme o autor “as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (Silva, 1999, p.16). Compreende-se assim que, somente a inclusão de novos conteúdos no currículo não garante a transformação das lógicas que o estrutura. Essa é a fragilidade epistemológica. Especificamente, se o currículo permanece atrelado a uma perspectiva discursiva caracterizada pelo pensamento racional moderno que é eurocêntrico desenvolve-se a tendência do isolamento enquanto áreas do conhecimento distante das demais.

Já o excerto 2.9 UFG PPC 2023 apresenta uma disciplina obrigatória e de conteúdo específico e transversal que é Psicologia e Diversidade. É um componente curricular que concretiza o atendimento às exigências legais da Lei nº 11.645/2008 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, garantindo que a formação em Psicologia inclua o debate sobre relações étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

A disciplina *Psicologia e Diversidade*, também presente no núcleo comum de formação, traz uma ampla gama de temáticas que garante a transversalidade da proposta curricular e das DCNs: *gênero, raça, etnia, religiosidade, deficiência, meio ambiente e sustentabilidade*. Sinaliza sensibilidade institucional à pluralidade social e étnica. Reforça a evolução que se vem discutindo ao longo desta escrita, no sentido de trazer para a pauta nos contextos formativos da psicologia, temas urgentes e necessários na formação que igualmente precisa ser plural considerando o contexto atual no qual estamos inseridos diante de uma sociedade ainda racista e intolerante a determinadas diferenças.

Apesar de tudo e considerando as mesmas discussões levantadas anteriormente, o tratamento homogêneo dado a diferentes marcadores sociais pode caracterizar um discurso generalista que dilui a especificidade das desigualdades raciais. Isso leva a uma compreensão igualmente generalizada das demandas e necessidades dos diversos grupos e culminar com um processo formativo equivocado, dificultando a(o) profissional em formação uma compreensão mais ampla das especificidades dos sujeitos e das categorias às quais pertence. Além de caracterizar o esvaziamento discutido em **Gomes** (2012) essa generalização também vai de encontro a análise de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), para quem a diversidade, ao ser mobilizada de modo indiscriminado, produz um dos sentidos da diversidade que é o apaziguamento das tensões estruturais. Assim, conclui-se que a disciplina Psicologia e Diversidade, faz o esforço de promover a inclusão, mas pode, dessa forma, correr o risco de reduzir a discussão a uma existência comum das diferenças, sem promover uma reflexão crítica sobre o racismo ou qualquer outro marcador como elemento da produção do conhecimento psicológico.

Segundo as autoras

esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou do desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, deforma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença (Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 9)

Assim sendo, há que se ter cautela quanto a utilização indiscriminada das palavras diferença e diversidade para não incorreremos no esvaziamento político e social do que significa de fato uma e outra. Os termos não são sinônimos e quando assim são utilizadas também produzem perda de sentido.

O discurso da diversidade parte da suposição de que todos os sujeitos são livres e iguais, mas isso oculta as desigualdades históricas e estruturais de classe, gênero e raça, por exemplo. Assim, o campo da diversidade se apresenta como neutro e harmônico, mas opera apagando a diferença, ou seja, transformando-a em algo inofensivo, sem poder de transformação. Esse é um processo que, segundo as autoras, limita a diferença retirando-lhe a dimensão política e histórica que alcança como resultado um currículo que reconhece a diversidade, mas não enfrenta as desigualdades, reproduzindo o que elas chamam de “campo esvaziado da diferença. (Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011)

A nível de disciplinas, o componente curricular apresentada pelo enunciado 2.10 Relações Étnico-Raciais e Psicologia, de natureza obrigatória também é uma realidade na UFRGS PPC 2025. Ela garante uma abordagem sistemática do racismo, da branquitude e dos

movimentos sociais, articulando teoria, extensão e prática dialógica. A discussão atravessa o currículo de partir de outras disciplinas também obrigatórias e alternativas, como Psicopatologia e Cultura e Processos Clínicos I, que incorporam o recorte étnico-racial no campo clínico e da saúde mental. Ainda em outros espaços e campos da formação como psicologia organizacional. De forma transversal na disciplina de Antropologia, a diversidade assume um caráter social e cultural, discutindo os conceitos de etnocentrismo, alteridade, relações interétnicas, aproximando-se assim das dimensão étnico-racial e se vinculando diretamente à inclusão social.

Neste componente curricular especificamente ao se abordar os efeitos do racismo nos modos de vida, os conceitos de branquitude, branqueamento e privilégio racial, bem como os movimentos negros e indígenas, o enunciado aponta para uma tentativa de trazer o debate da diferença de um plano cultural para uma dimensão estrutural e política que é mais profundo e envolve a perspectiva crítica e decolonial necessária para a formação. Isso mostra também um esforço da proposta pedagógica em vincular o ensino com a prática social e a política, sobretudo ao associar com o ensino e a extensão ao propor atividades de produção de conhecimento e extensão em prática dialógica com movimentos sociais e comunidades.

Do ponto de vista epistemológico, a inclusão de conceitos como *branquitude* e *produção de privilégios* indica um deslocamento importante ao romper com o modelo tradicional de formação psicológica que foca apenas no sofrimento individual e desconsidera as dimensões estruturais da desigualdade racial. Essa abordagem dialoga com **Frantz Fanon** (1997) ao reconhecer os efeitos psicológicos e sociais do racismo como experiência fundante da subjetividade colonial. O autor argumenta acerca do lugar de enunciação do sujeito negro que, ao sofrer na pele os efeitos de uma violência epistêmica, compreende os efeitos desta violência no sofrimento psíquico dos povos colonizados. Isso torna o colonialismo um grande fornecedor de hospitais psiquiátricos que leva o outro negado a se perguntar o tempo inteiro quem ele é na verdade. (**Fanon** 1997)

Entretanto, é importante observar que, mesmo representando um avanço, essa presença isolada da disciplina dentro da estrutura curricular não garante a transversalidade da temática. Conforme apontam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), quando a discussão da diversidade e das diferenças restrita a espaços específicos como disciplinas pontuais, ela corre o risco de ser tratada como um conteúdo periférico e não como princípio estruturante do currículo.

De modo geral, a análise integrada dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das cinco universidades públicas federais

investigadas revelou um cenário complexo, marcado pela coexistência de avanços normativos relevantes, tensões estruturais persistentes e permanências históricas que atravessam os documentos que orientam a formação em Psicologia. Embora tenham sido identificadas iniciativas importantes no reconhecimento das desigualdades sociais e raciais, bem como esforços de institucionalização das políticas de ações afirmativas e de inclusão, tais movimentos não se apresentam de forma homogênea nem articulada no conjunto das instituições analisadas.

É a partir desse panorama no qual presenças, ausências, deslocamentos discursivos e silenciamentos compartilham o mesmo espaço documental que se torna possível avançar para uma síntese dos principais resultados das análises realizadas neste capítulo, articulando os níveis institucional e curricular e explicitando os sentidos que esses documentos produzem para a formação em Psicologia.

A análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das cinco universidades públicas federais investigadas permite afirmar que a temática étnico-racial está presente nos documentos que orientam a formação em Psicologia, porém de modo desigual, fragmentado e, na maior parte dos casos, sem força estruturante. O material empírico analisado revelou que não se trata de uma ausência absoluta da discussão racial, mas de uma presença marcada por deslocamentos discursivos, silenciamentos e reconfigurações conceituais que limitam seu potencial transformador no campo da formação.

Nos PDIs, observou-se uma recorrência significativa de enunciações relacionadas às políticas de inclusão, às ações afirmativas e à ampliação do acesso ao ensino superior. Essas políticas aparecem, de modo geral, vinculadas à democratização do ingresso e à permanência estudantil de grupos socialmente vulnerabilizados, com destaque para estudantes pretos, pardos, indígenas e de baixa renda. A criação de superintendências, secretarias e instâncias institucionais específicas voltadas às ações afirmativas e à diversidade, como nos casos da UFRJ, UFG e UFBA, constitui um avanço importante na institucionalização dessas políticas e expressa conquistas históricas dos movimentos sociais e estudantis. No entanto, tais avanços permanecem majoritariamente circunscritos ao plano normativo e administrativo, com ênfase na gestão do acesso e da permanência, sem se desdobrar de forma consistente em diretrizes pedagógicas capazes de reorganizar o projeto formativo.

Um dos achados centrais da análise refere-se ao uso recorrente do termo diversidade como categoria síntese nos documentos institucionais. A diversidade aparece amplamente mobilizada como eixo articulador de diferentes pautas como gênero, cultura, acessibilidade,

meio ambiente, inclusão social e, de forma periférica, a temática étnico-racial. Esse uso reiterado, tanto nos PDIs quanto nos PPCs, confere centralidade discursiva à diversidade, mas, ao mesmo tempo, contribui para a diluição da racialidade enquanto marcador estrutural das desigualdades. Os dados mostram que, enquanto diversidade apresenta elevada recorrência, termos diretamente racializados como racismo, preconceito racial, afrodescendente, negra e negro aparecem com baixa frequência ou estão completamente ausentes em grande parte dos documentos que foram analisados. Esse deslocamento revela que a racialidade é administrada como diferença, e não como estrutura organizadora das desigualdades sociais e educacionais.

A análise dos PPCs permitiu aprofundar a compreensão de como os compromissos institucionais expressos nos PDIs se traduzem ou se silenciam no nível curricular. Nos projetos pedagógicos, as políticas de ações afirmativas apareceram de forma reduzida e, em geral, vinculadas a programas institucionais de apoio e permanência estudantil, reiterando o caráter normativo identificado nos documentos institucionais. Ainda que tais políticas sejam fundamentais para garantir condições materiais de continuidade da formação, elas raramente são acompanhadas de uma problematização crítica das desigualdades raciais que as justifiquem, tampouco assumem centralidade como eixo formativo da Psicologia.

No campo curricular, identificou-se um movimento heterogêneo entre as instituições analisadas. Em algumas universidades, como a UFRGS, observou-se maior transversalidade da discussão étnico-racial, com a presença de disciplinas obrigatórias e eletivas, articulação com estágios, ênfases em Psicologia Social e Políticas Públicas e a incorporação de conceitos como racismo, branquitude, branqueamento e privilégio racial. Nesses casos, a temática racial atravessa diferentes momentos da formação, articulando teoria, prática e extensão. Contudo, mesmo nesses contextos, a discussão racial nem sempre se constitui como eixo teórico-metodológico estruturante do currículo, permanecendo, por vezes, circunscrita a componentes específicos ou referências complementares.

Em outras instituições, observou-se o movimento inverso: PDIs que enunciam compromissos mais amplos com inclusão e diversidade, mas PPCs com baixa nomeação da temática racial, ausência de disciplinas específicas e escassa referência a autores e produções que problematizem o racismo e a negritude. Esse descompasso entre os níveis institucional e curricular evidenciou que a temática étnico-racial ainda não se consolida como política transversal na formação em Psicologia, dependendo, em grande medida, de iniciativas isoladas dos cursos, de núcleos de formação ou do engajamento de docentes específicos.

A análise integrada dos PDIs e PPCs revela, portanto, um quadro complexo, marcado por avanços normativos importantes, tensões estruturais e permanências históricas presentes nos mesmos documentos. As universidades analisadas reconhecem as desigualdades sociais e raciais e mobilizam discursos de inclusão, diversidade e equidade; contudo, esses discursos não se convertem, de modo geral, em um reposicionamento epistemológico capaz de tensionar a racionalidade branca e eurocentrada que historicamente organiza a formação em Psicologia. As políticas identificadas operam predominantemente no registro da reparação e da mitigação dos efeitos das desigualdades, sem enfrentar de forma sistemática suas causas estruturais.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa convergem com a tese ao evidenciar que as presenças, ausências e silenciamentos da temática étnico-racial nos documentos institucionais e curriculares expressam a permanência de uma racionalidade eurocentrada na formação em Psicologia. Ao mesmo tempo, o estudo amplia essa tese ao demonstrar que tais silenciamentos não se manifestam apenas pela ausência explícita da discussão racial, mas também por sua reconfiguração sob discursos contemporâneos de diversidade, inclusão e inovação, que produzem reconhecimentos parciais e deslocamentos superficiais, sem efetiva transformação epistemológica. Não foram identificados, no conjunto dos documentos analisados, elementos que apontem para uma ruptura consistente com esse modelo, o que reforça a necessidade de um reposicionamento epistemológico sustentado pela decolonialidade e pela afrocentricidade como chaves para a construção de uma formação psicológica crítica e comprometida com a transformação social.

CONCLUSÃO

Ao chegar ao final deste doutorado, me vejo atravessada por reflexões que ultrapassam o campo estritamente acadêmico. Reconheço que parte importante dos aprendizados construídos ao longo desse percurso não emergiu apenas das teorias, dos métodos ou das leituras realizadas, mas da própria experiência de viver um processo formativo iniciado em meio a uma pandemia. Ingressar no doutorado em um contexto em que o mundo duvidava diariamente da possibilidade de continuar existindo, exigiu uma disponibilidade subjetiva que eu desconhecia possuir. Havia incertezas em diversos níveis. Pelas condições sanitárias, pela negligência políticas em relação à saúde pública, pelo medo das perdas afetivas que estavam sempre rondando nossas rotinas. Mas ainda assim, contra todas as incertezas, lutamos para permanecer. Escolhemos seguir. Talvez por isso um dos maiores aprendizados desse período tenha sido o de esperar, no sentido freireano do termo: levantar-se, insistir, construir coletivamente outros modos de existir e produzir conhecimento, mesmo quando tudo parecia instável, incerto e porque não dizer catastrófico.

No percurso acadêmico, compreendi que construir um problema de pesquisa é um exercício exigente e, muitas vezes, desconfortável. Não se trata apenas de escolher um tema, mas de rastrear pesquisas, estranhar o que foi naturalizado, observar o que outros não viram e formular perguntas que incomodam. Aprendi que nem sempre o que é essencial está explicitamente dito nos documentos e que, muitas vezes, é nos silêncios, nas omissões e naquilo que aparentemente não se vê que residem os elementos mais significativos para a análise. A pesquisa exige paciência, insistência e a disposição de retornar às mesmas leituras

inúmeras vezes, até que algo finalmente emergja. Como lembra Sandra Corazza, é diante dos ferrolhos que se aprende a abri-los e a percorrer caminhos que conduzem ao conhecimento.

Esse percurso também reafirmou que a pesquisa não se constrói de forma solitária. Ela nasce da coletividade, dos encontros no grupo de pesquisa, da leitura atenta do texto do outro, da escuta de perguntas que nos deslocam e da escrita que se transforma a partir das devolutivas da orientadora e dos pares. Trata-se de um processo que demanda tempo, disciplina e disponibilidade, nem sempre possíveis quando se está dividida entre pesquisa, trabalho, família e vida cotidiana. Ao concluir esse percurso, marcado inclusive por uma prorrogação, reconheço que, ainda que o sentido pleno de tantos esforços só se revele com o tempo, chegar até aqui já expressa persistência, desejo e compromisso com aquilo que acredito como mulher negra, pesquisadora e sujeito histórico.

Retomando a pergunta que orientou este estudo — como a temática étnico-racial aparece nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Psicologia de universidades públicas federais brasileiras, localizadas em diferentes regiões do país? — tornou-se evidente que ela se desdobrou em múltiplas camadas ao longo da pesquisa. Inicialmente, buscava-se identificar presenças e ausências. No entanto, à medida que a análise avançou, ficou claro que o desafio não se restringia a constatar se a temática racial aparecia ou não, mas a compreender como aparecia, onde se localizava, em que termos era enunciada, com quais funções discursivas e com que efeitos para a formação em Psicologia.

As análises evidenciaram que a temática étnico-racial aparece nos PDIs e PPCs, porém de forma desigual, fragmentada e, muitas vezes, superficial. Em alguns casos, surge associada à noção genérica de diversidade; em outros, vinculada exclusivamente a políticas de acesso, permanência ou a disciplinas isoladas. Trata-se de uma presença que existe, mas que não estrutura nem orienta de modo sistemático os projetos formativos. Foi nesse tensionamento entre presenças pontuais, ausências estruturais e silenciamentos discursivos que se tornou possível compreender a natureza dos apagamentos que atravessam os documentos analisados.

A análise dos três conjuntos analíticos dos PDIs — a recorrência de menções às ações afirmativas e à inclusão como instrumentos normativos de democratização do acesso; o uso ampliado do termo diversidade articulado a diferentes dimensões das desigualdades; e a ênfase em políticas de permanência e acompanhamento — e dos dois conjuntos analíticos dos PPCs — ações afirmativas predominantemente associadas a programas de auxílio estudantil e o emprego dos termos diversidade e diferença como eixo discursivo — permitiu identificar

uma regularidade: a racialidade está presente, mas não mobiliza a formação em Psicologia como dimensão constitutiva do currículo.

Nos PDIs, a temática étnico-racial concentra-se sobretudo nas políticas de inclusão e permanência, sustentadas por um discurso institucional que reconhece desigualdades, mas não as integra ao núcleo do projeto pedagógico. A diversidade é afirmada como valor, mas não como princípio formativo. Nos PPCs, embora existam iniciativas pontuais que indicam esforços de inserção do tema em disciplinas, referências ou linhas de pesquisa, essas ações não se articulam de forma consistente ao conjunto do currículo.

Partindo desse cenário, a síntese das enunciações reforça a tese que orientou esta investigação: a discussão da temática étnico-racial, marcada por presenças, ausências e silenciamentos nos documentos institucionais e de formação em Psicologia, evidencia a hegemonia de uma racionalidade branca e eurocentrada e exige um reposicionamento epistemológico sustentado pela decolonialidade e pela afrocentricidade, como condição para a construção de uma formação psicológica crítica e comprometida com a transformação social. Embora as universidades públicas federais analisadas apresentem avanços normativos e discursivos no reconhecimento das desigualdades sociais e raciais, a temática étnico-racial permanece secundarizada e não estruturante na formação em Psicologia.

À luz dessa tese, os resultados apresentados convergem ao demonstrar que as presenças, ausências e silenciamentos identificados nos documentos expressam a permanência de uma racionalidade branca e eurocentrada que organiza o currículo e define o que é considerado saber legítimo. Ao mesmo tempo, o estudo amplia essa tese ao evidenciar que tais silenciamentos não se manifestam apenas pela ausência explícita da temática racial, mas também por sua reconfiguração sob discursos contemporâneos de diversidade, inclusão e inovação, que não produzem, necessariamente, uma ruptura epistemológica. Não foram identificados, nos documentos analisados, elementos que indiquem divergência ou superação efetiva dessa lógica.

No plano das contribuições, esta pesquisa reafirma que analisar documentos curriculares é também analisar projetos de sociedade e de formação. O estudo evidencia que o currículo é um dispositivo racializado, que produz e legitima determinadas epistemologias ao mesmo tempo em que invisibiliza outras. Ao evocar a decolonialidade e a afrocentricidade como chaves analíticas, afirma-se a necessidade de reposicionar o centro do saber e reintegrar epistemologias historicamente marginalizadas à formação em Psicologia. Metodologicamente, a construção de descritores e conjuntos analíticos mostrou-se um caminho potente para identificar disputas discursivas e tensões presentes nos documentos institucionais.

Reconheço, contudo, que este estudo apresenta limitações. O recorte documental não permite acessar integralmente as práticas pedagógicas, as experiências discentes ou os modos pelos quais as discussões raciais se materializam — ou não — no cotidiano dos cursos. Além disso, embora contemple universidades de cinco regiões do país, o universo da formação em Psicologia é mais amplo, envolvendo instituições estaduais, privadas e comunitárias. Tais limites, no entanto, não fragilizam a tese; ao contrário, abrem possibilidades para investigações futuras que articulem análise documental, entrevistas, observações e narrativas formativas.

Concluir este trabalho é reconhecer que a transformação aqui defendida não é simples nem imediata. Ela exige disputa teórica, coragem política, revisão curricular e compromisso institucional que ultrapasse a inclusão formal de conteúdos. Exige reconhecer a racialidade como dimensão indissociável da constituição do sujeito e da sociedade brasileira. Inspirada pelo princípio de Sankofa, esta tese afirma que olhar para o que foi negado não é retornar ao passado, mas criar condições para a construção de futuros mais plurais e justos. A Psicologia brasileira só poderá cumprir seu papel ético e social quando reconhecer que não há ciência do humano sem o reconhecimento pleno das epistemes que constituem o próprio país. Que este trabalho contribua para abrir frestas por onde novas vozes, saberes e possibilidades de formação possam emergir.

REFERÊNCIAS

1. ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 83–97, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>. Acesso em: 13 out. 2025.
2. ABREU, Lucélia de Jesus. A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília: pesquisa à luz da Lei nº 10.639/2003. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 61–72, 2021.
3. ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019
4. ANDREWS, Kehinde. A nova era do império: como o racismo e o colonialismo ainda dominam o mundo. São Paulo: Vestígio, 2023.
5. ANUNCIACÃO DE BRITO, Jadir; LIMA, Fabiana; FELISBERTO, Fernanda; SILVA, Sergio Luiz Baptista da (orgs.). Negritudes: diálogos com o pensamento de Kabengele Munanga. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
6. ANPSINEP – Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es). II PSINEP – Seminário Nacional. *Revista Brasileira de Psicologia*, Salvador, v. 2, n. esp., 2015.
7. AKOTIRENE, Karla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

8. ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricity: the theory of social change*. Buffalo: Amulefi Publishing, 1980.
9. ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricity: the theory of social change*. 2. ed. Chicago: African American Images, 2003.
10. ASANTE, Molefi Kete. *The Afrocentric manifesto: toward an African renaissance*. Cambridge: Polity Press, 2007.
11. ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade, notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2014. p. 99-119
12. BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
13. BEREAL COLLEGE. *The power of Sankofa*. Disponível em: <https://www.berea.edu/centers/carter-g-woodson-center-for-interracial-education/the-power-of-sankofa>
14. BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15–24, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 16 ago. 2025.
15. BRASIL. Obter bolsa do Programa de Bolsa Permanência. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-do-programa-de-bolsa-permanencia>. Acesso em: 13 out. 2025.
16. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 1 out. 2025.
17. BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação do sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 07 jun. 2025
18. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC)*. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2025.
19. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para

- incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2025.
20. BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14532.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.
21. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2022*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.
22. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.
23. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.
24. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
25. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
26. BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm.

Acesso em: 20 ago. 2025.

27. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 mar. 2011.
28. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 out. 2023.
29. BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm Acesso em 24.01.2026
30. BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em 24.01.2026
31. CAMPOS, Aline de Oliveira. A psicologia e o racismo estrutural na atualidade latino-americana. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. especial, p. 27–51, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1111>. Acesso em: 20 ago. 2025.
32. CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
33. CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
34. CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. 2. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.
35. CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa. Psicologia africana e clínica afrocentrada: estratégias e ferramentas metodológicas. *Revista da ABPN*, v. 16, n. 1, p. 893–927, 2023. DOI: 10.31418/2177-2770.2023.v16.c.1.p.893-927. Disponível em:

- <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2023.v16.c.1.p.893-927>. Acesso em: 15 nov. 2025.
36. CFP – Conselho Federal de Psicologia. *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Resolução CFP nº 010/2005.
37. COX, Oliver Cromwell. *Caste, class and race: a study in social dynamics*. New York: Monthly Review Press, 1948.
38. DANTAS, Luís Thiago Freire; SILVA, Roberto Jardim da. O estatuto ontológico e epistemológico africano em Towa e Obenga. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 20, 2016
39. ENCONTRO NACIONAL DE PSICÓLOGAS(OS) NEGRAS(OS)... *I PSINEP*. São Paulo: Instituto AMMA, 2010
40. ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, n. 1, p. 51–86, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 8 mar. 2021.
41. ESPINHA, Tatiana Gomez. *A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos político-pedagógicos: silêncio e ocultação*. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-29092017-110008/>. Acesso em: 07 jun. 2025.
42. EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Mazza, 2017.
43. FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
44. FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
45. FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
46. FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. [1952].
47. FAUSTINO, Deivison Mendes; OLIVEIRA, Maria Cláudia de. Frantz Fanon e as máscaras brancas da saúde mental: subsídios para uma abordagem psicossocial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. especial, p. 6–26, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1110>. Acesso em: 20 ago. 2025.

48. FERREIRA, Mateus Asmassallan. A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: possibilidades de enfrentamento do racismo institucional. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. FRASER, Nancy. *Justiça interrompida*. São Paulo: Boitempo, 2022.
49. FERREIRA, Elio. *Esperança Garcia: uma escrava piauiense*. Teresina: EDUFPI, 2008
50. FRASER, Nancy. *Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”* [recurso eletrônico]. Tradução de Ana Claudia Lopes; Nathalie Bressiani. São Paulo: Boitempo, 2022. (Escritos gramscianos, 2). Formato: ePub. ISBN 978-65-5717-127-1.
51. GOMES, Haneth Meira. Do mito da democracia racial às políticas afirmativas educacionais: processos de negação e (des)caminhos. *Revista Foco*, Curitiba, v. 16, n. 8, p. 1–16, 2023. DOI: e2908.
52. GOMES, Nilma Lino; BERNARDINO-COSTA, Joaze; TATE, Shirley; NASCIMENTO, Ana Claudia Lemos Pacheco. Educação superior e transformação social: decolonialidade e igualdade racial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN*, v. 13, n. 38, p. 1–16, 2021.
53. GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.
54. GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
55. GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687–693, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 out. 2025.
56. GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/> Acesso em: 20 nov. 2025.
57. GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75–85, maio/ago. 2003.

58. GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, n. 2, p. 37–60, jul./dez. 2011.
59. GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais e currículos. 2012.
60. GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
61. GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de americanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988.
62. GREGÓRIO, Júlia Fernandes Flauzino. *A solidão da mulher negra encarcerada*. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM PRISÃO, 2017, Recife. 2017. GT 09 – Gênero, Sexualidade e Prisão
63. HOLOCAUSTO brasileiro. Direção: Daniela Arbex. Produção: GloboNews. São Paulo: Heco Produções, 2016. 75 min. Documentário, son., color.
64. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2025.
65. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estatísticas étnico-raciais: classificação e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.
66. I PSINEP (Encontro Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) de Relações Raciais e Subjetividades). *Carta de São Paulo: documento final do I PSINEP*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 15 out. 2010.
67. KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: UNESP, 2010.
68. KARENKA, Maulana. A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2014. p. 381–400.
69. KHOURI, Jamille Georges Reis. *Formando psicólogas/os para as relações raciais: avanços e contradições nos cursos de Psicologia da Bahia*. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22102>. Acesso em: 26 jul. 2025.

70. LANE, Silvia Tatiana Maurer. *O homem em movimento: a psicologia social e o compromisso com a transformação social*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
71. LEMOS, Flávia Cristina Silveira; NOGUEIRA, Juliana; REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho; ARRUDA, André Benassuly. *Operadores analíticos da pesquisa com arquivos em Michel Foucault*. *Psicologia & Sociedade*, v. 32, e200017, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Hsmz9ZmXKV6d3y8GWRJ6XhJ/>. Acesso em: 07 jun. 2025.
72. MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2–3, p. 240–270, 2007.
73. MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, v. 2, 1996.
74. MARTINS, Flávia Regina Sousa. Gênero, feminismos e religiosidade: um estudo sobre a devoção à auta Rosa de Amarante a partir da teologia feminista e teologia feminista negra. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2017.
75. MARTINS, Gilberto de Andrade; MOURA, Ana Rita; NASCIMENTO, Diene Eire de Souza. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 5, p. 1221–1244, set./out. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000500004>.
76. MASIERO, André Luís. A psicologia racial no Brasil (1918–1929). *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 10, n. 2, p. 199–206, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epsic/a/6fKDkGCxdZmynQVvXWMGRdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 jul. 2025
77. MATA, Valdisia Pereira da; SANTOS, Djean Ribeiro dos. O papel da(o) psicóloga(o) numa política pública de combate a práticas racistas. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PSICÓLOGOS(AS) NEGROS(AS) E PESQUISADORES(AS) SOBRE RELAÇÕES INTERRACIAIS E SUBJETIVIDADE NO BRASIL – I PSINEP, 2010, São Paulo. *Aqui estamos: síntese dos debates e propostas do I PSINEP*. São Paulo: ANPSINEP, 2010.
78. MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018

79. MELO, Carlos Vinicius Gomes. *Atuação dos/as profissionais de psicologia no tema das relações étnico-raciais*. 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/002953273> Acesso 27.jul.2025
80. MENDES, Roberto dos Santos. Reconhecimento e redistribuição segundo Nancy Fraser: uma proposta de justiça. *Revista Cacto – Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade*, e23006, 2023. Disponível em: <https://revistacacto.unilab.edu.br/index.php/cacto/article/view/e23006>. Acesso em: 07 jun. 2025.
81. MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo. In: LANDER, Edgardo (org.). *Colonialidade do saber*. CLACSO, 2005.
82. MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *Colonialidade do saber: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
83. MOREIRA, Adilson José. Letramento racial: uma proposta de reconstrução da democracia brasileira. São Paulo: Contracorrente, 2025.
84. MIRANDA, Márcia; SILVA, J. L. Identidade e racismo. *I PSINEP*, 2010.
85. MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – PENESB, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003. p. 1–17.
86. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade*. São Paulo: Selo Negro, 2014.
87. NASCIMENTO, Letícia. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.
88. NASCIMENTO, Letícia. *Tem corpo que não se vê: narrativas sobre negritudes trans*. São Paulo: Jandaíra, 2023.
89. NAVASCONI, Paulo Vitor Palma. *Os nossos passos vêm de longe: a contribuição de quatro autoras negras para a psicologia brasileira antirracista*. 2022. 278 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <https://ppi.uem.br/banco-e-teses-e-dissertacoes/linha-de-pesquisa-2-subjetividade-e-praticas-sociais-na-contemporaneidade> Acesso em: 26.ju.2025

90. NIANGORAN-BOUAH, Georges. *La symbolique africaine*. Abidjan: Nouvelles Éditions Africaines, [1984].
91. PAIVA, Anderson Gomes de. Jessé Souza e o racismo multidimensional: a ausência do ideal educacional moderno e a gênese da “subcidadania” brasileira. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 57, p. 42-50 2024
92. QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; CONCHA ELIZALDE, Paz. Uma breve história dos estudos decoloniais. *Revista do MASP*, São Paulo, n. 4, p. 4–25, 2019.
93. RAAWIYA, Akila. *Saia da escuridão*. 2021.
94. RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro: ISEB, 1958.
95. RIBEIRO, Bruna Sousa; SANTOS, Elisabete Figueroa dos. Um debate sobre raça: análise dos projetos político-pedagógicos dos municípios de Sumaré e Hortolândia. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 57, p. 45–57, 2024.
96. RIBEIRO, Maisa Elena; ALVES, Elizabeth Conceição; SOLIGO, Ângela Fátima. Nossos passos vêm de longe: mulheres negras na pós-graduação. *Psicologia da Educação* [online], n. 57, p. 72–82, 2024. Publicado em: 5 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p72-82>.
97. RIBEIRO, Maísa Elena. (Sobre)viver no ensino superior privado: análises psicossociais e interseccionais de estudantes de Psicologia no Brasil. 2025. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025
98. RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. OK
99. RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.OK
100. SANTANA, Hellen Maciel; CASTELAR, Marilda. Racismo e branquitude na prática profissional de psicólogas brancas e negras. *Revista Brasileira de Psicologia*, Bahia, Biblioteca Guerreiro Ramos, 2015. Disponível em: <https://bibliotecapsi.org/revbrpsicologia/racismo-e-branquitude-na-pratica-profissional-de-psicologas-brancas-e-negras/>. Acesso em: 22 out. 2025.
101. SANTOS, Alessandro de Oliveira. *Contribuições do pensamento psicológico brasileiro para a formação e atuação de psicólogos no tema das relações étnico-raciais: perspectivas e desafios de uma linha de pesquisa*. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) – COPENE, 5., 2012, Belém. *Anais do V COPENE*. Belém: ABPN, 2012. p. 245–257. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/publicacoes/copene/anais-v-copene.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025

102. SANTOS, Alessandro Oliveira. Marcos regulatórios sobre racismo. *I PSINEP*, 2010.
- 103.** SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.
104. SANTOS, Vitailma Conceição. *Virgínia Bicudo e o curso de Psicologia da UFBA: significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”*. 2021. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
105. SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
106. SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83–94, 2014.Ok
107. SENNA, Janaina (org.). *Nossos passos vêm de longe e outras histórias ancestrais*. São Paulo: Nova Fronteira, 2025.
108. SILVA DOS SANTOS, Ana C. et al. Mulheres negras e docência no Ensino Superior. *Psicologia da Educação*, 2024.
109. SILVA, Alisson Emanuel. *A temática racial em cursos de formação de psicólogos: o caso do Piauí*. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/2931> Acesso em: 26.jul.2025
110. SILVA, Maria Lucia da; PERUZZO, Maria Ondina da Silva. Enfim... por que a campanha saúde mental da população negra importa! *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. especial, Caderno Temático: “III ANPSINEP – Articulação Nacional de Psicólogas/os Negras/os e Pesquisadoras/es”, p. 152–187, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2020.v12.c3.p152-187>.
- III.** SILVA DOS SANTOS, Ana Carolina; FERREIRA, Lia Teodoro Martins; DA SILVA, Jaciara Cristina; DOS SANTOS, Elisabete Figueroa. Mulheres negras e docência no ensino superior: trajetórias e rupturas. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 57, p62-71, 2024
- 112.** SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

113. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Como enfrentar a síndrome da folha em branco*. In: Argumentação, estilo, composição: introdução à escrita acadêmica. Porto Alegre: UFRGS/PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. Disponível em: <http://docs2.minhateca.com.br/565366179,BR,0,0,Tomaz-Tadeu-Argumentacao-Estilo-Composicao.doc>. Acesso em: 12 out.2023
114. SOUSA, Flávia Regina. *A representação social do adolescente em situação de risco frente à sua vivência institucional nos aspectos da sua autopercepção sobre o delito*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia – Universidade de João Pessoa, Paraíba, 1999.
115. SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
116. TAVARES, Breitner; TATE, Shirley; BERNARDINO-COSTA, Joaze; GOMES, Nilma Lino. Apresentação – Descolonização e igualdade racial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 13, n. 37, p. 7–15, 2021.
117. MIZAE, Táhcita Medrado; BARROZO, Sarah Carolinne Vasconcelos; HUNZIKER, Maria Helena Leite. Solidão da mulher negra: uma revisão da literatura. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 13, n. 38, p. 212–239, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2021.v13.n38.p212-239>.
118. TOCANTINS. Governo do Estado. *Com 20 mil pessoas autodeclaradas indígenas, Tocantins trabalha na elaboração de políticas públicas específicas para essa população*. Palmas: Secretaria de Comunicação Social (SECOM), 2023. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/com-20-mil-pessoas-autodeclaradas-indigenas-n-o-estado-governo-do-tocantins-trabalha-na-elaboracao-de-politicas-publicas-especificas-para-essa-populacao/812trp9c9dq>. Acesso em: 15 set. 2025.
119. TOSOLD, Léa. Incluir diferenças (re)produzindo desigualdades? Os limites da democracia deliberativa habermasiana através de um olhar crítico sobre a obra de Iris Marion Young. Trabalho apresentado no II Seminário Discente da Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade de São Paulo, São Paulo, 27 abr. 2012.
120. TRUTH, Sojourner. *Ain't I a Woman?* Discurso proferido na Convenção de Direitos das Mulheres, Akron, Ohio, 1851. Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/sojtruth-woman.asp>. Acesso em: 16 ago. 2025.
121. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto letramento racial: como forma de combate ao racismo*. Belém: ICJ/UFPA, 2023. 32 f.

122. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *PDI 2018-2022*.
123. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *PDI 2025-2034*.
124. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *PPC Psicologia*. 2009.
125. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *PDI 2023-2027*.
126. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *PPC Psicologia*. 2019
127. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *PDI 2025 2029*
128. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *PPC Psicologia*. 2012.
129. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PDI 2016; 2026.
130. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PPC 2025
131. UNIVERSIDADE FEDERAL DO GOIAS, PDI 2023 2027
132. UNIVERSIDADE FEDERAL DO GOIAS PPC 2023

