



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PSICOLOGIA

GYSDELY DE CASTRO DOS SANTOS

**A INVISIBILIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO
CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

São Luís

2022

GYSDELY DE CASTRO DOS SANTOS

**A INVISIBILIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO
CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

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

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosane de Sousa Miranda.

São Luís

2022

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

Santos, Gysdely de Castro dos.

A invisibilidade das relações étnico-raciais no currículo do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão / Gysdely de Castro dos Santos. - 2022.
42 f.

Orientador(a): Rosane de Sousa Miranda.

Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Formação em Psicologia. 2. Projetos Político-Pedagógicos. 3. Relações Étnico-Raciais. I. Miranda, Rosane de Sousa. II. Título.

GYSDELY DE CASTRO DOS SANTOS

**A INVISIBILIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO
CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

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

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosane de Sousa Miranda.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Rosane de Sousa Miranda – UFMA (orientadora)

Prof^º. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara – UFMA (1º Membro)

Prof^º. Me. Matheus Asmassallan de Souza Ferreira – UnB (2º Membro)

Mestrando Ruan Marcus de Jesus Pinheiro Ferreira – UFMA (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Gyslayne Maria, e minha avó, Maria da Graça, por apoiarem todas as minhas escolhas. Seja para iniciar ou finalizar ciclos, elas duas sempre estiveram ao meu lado, dando todo suporte que eu preciso. São as mulheres que mais amo e admiro, minhas maiores inspirações e meu local de conforto.

Agradeço ao meu melhor amigo e irmão, Wenderson, por ser a parte leve do meu dia a dia. É ele quem me anima e que me proporciona as melhores risadas, e é com ele que aprendo a dar valor a simplicidade de cada momento. Amo demais!

Se hoje estou concluindo este curso, é graças à presença dessas três pessoas na minha vida, por isso, dedico-lhes este trabalho.

Agradeço também ao meu pai, Raimundo, meus tios e tias, primos e primas, por todas as contribuições durante o meu processo de formação.

Agradeço os meus colegas de curso que percorreram essa trajetória comigo, que me auxiliaram a superar as minhas inseguranças e que me proporcionaram momentos de alegrias e companheirismo.

Então, obrigada Vitória Luíza e João Antônio, por serem meus parceiros de seminários, por me acolherem nos momentos de aflições e reclamações, e por compartilharem comigo seus jeitinhos otimistas e alegres. Vocês me passavam a segurança de que tudo daria certo no final, o que foi essencial para me manter firme nessa caminhada.

Obrigada Vinícius e Telmary por todas as trocas de experiências e sorrisos. Vocês foram muito importantes nesses últimos anos.

Minha gratidão também vai para a Ana Fernanda, Nataly e Lorena, que desde o primeiro período, antes mesmo de nos conhecermos melhor, transmitem carinho e gentileza genuínas. Vocês são incríveis!

Girlene, minha amiga que conheci no ensino médio, obrigada por tudo.

Por fim, agradeço a todo corpo docente do curso, principalmente à Rosana Éleres, Claudia Aline e Ramon Alcântara, por compartilharem conhecimentos que foram fundamentais para a minha formação profissional. E um agradecimento mais que especial à Rosane Miranda, que aceitou ser minha orientadora, e que apesar das dificuldades, sempre foi atenciosa e compreensiva, ajudando a construir este trabalho.

RESUMO

Desde as suas origens, o ensino superior brasileiro configurou-se como um espaço de reprodução de políticas excludentes baseadas em ideologias de hierarquização racial. Por muito tempo, foi priorizada nos currículos acadêmicos a transmissão de teorias e bibliografias eurocêntricas, enquanto conhecimentos produzidos por pensadores negros e indígenas ficaram a margem dos muros das universidades, um retrato do racismo institucional. Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como o curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) vem propondo debates sobre as relações étnico-raciais. Para isso, os dois Projetos Políticos-Pedagógicos já elaborados pelo curso foram submetidos a uma análise qualitativa e comparativa das seções em comum, sendo estas: princípios orientadores, objetivos, perfil profissional do egresso, títulos das disciplinas, ementas e títulos das obras referenciadas. Conclui-se que as conquistas dos movimentos sociais e o crescimento das ações da categoria profissional para enfrentamento ao racismo possibilitou elaborações de amparos legais que dispõem a obrigatoriedade das discussões raciais no ensino superior. Como isso, houve o aumento de disciplinas que incorporam a temática étnico-racial, no entanto, a maioria são optativas. Sendo assim, apesar da constatação de progressos, ainda se percebe a carência da formação em psicologia da UFMA frente a relações étnico-raciais, portanto, é essencial que o curso avance nas práticas institucionais em direção a uma educação antirracista.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Projetos Político-Pedagógicos. Formação em Psicologia.

ABSTRACT

Since its origins, Brazilian higher education has been configured as a space for the reproduction of exclusionary policies based on ideologies of racial hierarchization. For a long time, the transmission of eurocentric theories and bibliographies was prioritized in academic curricula, while knowledge produced by black and indigenous thinkers remained outside the walls of universities, a portrait of institutional racism. Given this scenario, this research aims to investigate how the Psychology course at the Federal University of Maranhão (UFMA) has been proposing debates on ethnic-racial relations. For this, the two Project Pedagogical Politician already elaborated by the course were submitted to a qualitative and comparative analysis of the sections in common, namely: guiding principles, objectives, professional profile of the egress, titles of the disciplines, menus and titles of the referenced works. It is concluded that the achievements of social movements and the growth of actions by the professional category to face racism enabled the elaboration of legal protections that make racial discussions mandatory in higher education. As a result, there has been an increase in subjects that incorporate ethnic-racial themes, however, most are optional. Therefore, despite the verification of progress, the lack of training in psychology at UFMA in the face of ethnic-racial relations is still perceived, thus, it is essential that the course advances in institutional practices towards an anti-racist education.

Keywords: Ethnic-Racial Relations. Project Pedagogical Politician. Psychologist Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	11
3 A PSICOLOGIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	14
4 REFERENCIAIS NORMATIVOS PARA GRADUAÇÕES EM PSICOLOGIA E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO	18
5 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	21
6 MÉTODO	23
6.1 OBTENÇÃO DOS DADOS	23
6.2 ANÁLISE DOS DADOS	24
7 RESULTADO E DISCUSSÃO	25
7.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES, OBJETIVOS DA FORMAÇÃO E O PERFIL DO EGRESSO	25
7.2 AS DISCIPLINAS CURRICULARES	28
7.2.1 Projeto Político-Pedagógico de 1993 (PPP 10)	28
7.2.2 Projeto Político-Pedagógico de 2014 (PPP 20)	29
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

A população brasileira tem em suas raízes o encontro étnico de diversos povos, fato que se expressa através da multiculturalidade espalhada por todo território do país. No entanto, algumas manifestações culturais foram submetidas, ao longo da história, a processos violentos de inferiorização e invalidação, mecanismos que se mantêm com o objetivo de garantir a hegemonia cultural aos moldes das civilizações europeias. A arte, a religiosidade, a estética, a produção de conhecimento são áreas que têm seus valores medidos pela ideologia de hierarquização racial, onde é difundido o pensamento da raça branca-europeia como superior às demais (QUIJANO, 2005).

De acordo com Quijano (2005), a partir do século XV, quando a Europa passa a deter o controle do mercado mundial, os europeus impuseram às diferentes populações mundiais um processo de reidentificação, em que lhes foram atribuídas novas identidades geoculturais (Europa, América, África, Ásia e Oceânia), além das identidades societárias da colonialidade – índios, negros, azeitonados, brancos, mestiços e amarelos (QUIJANO, 2009). Tal divisão identificatória surge como mecanismo de legitimação da Europa como portadora do poder mundial, pois, através da classificação racial das populações, disseminou-se a ideologia da superioridade natural europeia frente aos demais povos. Por conseguinte, o etnocentrismo europeu se fundamenta a partir de concepções evolucionistas e dualistas ao colocar a raça branca como naturalmente mais desenvolvida, assim, os povos que foram colonizados e escravizados eram vistos como primitivos e inferiores, então, poderiam ser dominados e civilizados (QUIJANO, 2005).

Diante disso, o processo sócio-histórico e político do desenvolvimento da sociedade brasileira teve influências das dinâmicas de poder oriundas do período colonial, em vista disso, a classe branca dominante dispôs de estratégias eugenistas para o embranquecimento da população com o objetivo genocida de apagar as características fenotípicas e identitárias dos povos negros e indígenas. Estes mecanismos se deram por meio da implantação de políticas imigratórias, prostituição e estupro de mulheres negras e indígenas. Assim, a miscigenação dos povos foi o início do processo de aculturação e aniquilação da “mancha negra” na população brasileira, fomentado pelo anseio para a formação de uma sociedade brasileira monoétnica, monocultural, baseada em valores do homem branco europeu (LIMA, 2008; NASCIMENTO, 1978).

Nascimento (1978) salienta que a aristocracia branca brasileira possui o domínio dos meios de disseminar informações e do aparelho educacional, portanto, foi capaz de

proporcionar o silenciamento histórico dos diferentes tipos de violências raciais, presentes desde o período colonial no Brasil, garantindo a permanência da ideia de que o processo de miscigenação étnica ocorreu de forma interativa, respeitosa, livre de preconceitos ou diferenciação racial. Desse modo, a negação da existência do racismo no Brasil se perpetua por séculos por conta da propagação do mito da democracia racial, que pressupõe uma harmonia nas relações raciais no país, onde todos os brasileiros viveriam em condições de igualdade (NASCIMENTO, 1978).

Os impactos das políticas de embranquecimento ainda podem ser vivenciados por pessoas negras em seu cotidiano. Uma vez que a hegemonia branca possui o domínio econômico, político e ideológico, Souza (1983) fala sobre o “mito negro”, que consiste na naturalização de narrativas estereotipadas sobre corpos negros, na qual representações negativas sobre o ser negro são transmitidas ao nível do discurso e internalizadas como características naturais. A psicanalista defende a ideia de que corpos brancos ocupam o lugar de referência onde pessoas negras se definem por carregar a marca da diferença, gerando uma necessidade de aproximação dos valores estéticos e culturais brancos.

Veiga (2019) é categórico quando afirma que o Brasil é um país antinegro e que esta realidade afeta as subjetividades negras, já que, há um processo vigente de rejeição às características estéticas e culturais afrodescendentes, que culmina em sentimentos de culpa, inferioridade, auto-ódio, e auto-aversão, prejudicando a autoestima e autoimagem de pessoas negras. Todos os aspectos afetivos comparecem na atuação profissional de psicólogas (os), sendo assim, a Psicologia deve adotar uma postura antirracista, trabalhando no combate ao racismo e auxiliando no resgate de referências positivas na construção de identidades negras.

Levando em consideração a experiência pessoal da autora do presente trabalho durante o seu período de formação no curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), foi possível perceber a escassez do debate aprofundado sobre temática étnico-racial. No intervalo de cinco anos, somente quatro disciplinas (optativas) tiveram em seu conteúdo programático as questões étnico-raciais como tema central. Por conta dessas disciplinas, houve a compreensão que tal carência é reflexo do processo de apagamento das histórias, culturas e epistemologias dos povos africanos e indígenas no país. Foi também através do contato com as quatro disciplinas, que a autora, uma mulher negra, se sentiu pela primeira vez pertencente ao curso de Psicologia, pois, antes disso, o sentimento de inadequação prevalecia nas vivências acadêmicas.

Desta forma, argumenta-se que há a necessidade de promover debates sobre a diversidade étnico-racial na formação em psicologia, o que justifica a investigação do

presente estudo, que analisa a presença da temática nos projetos político-pedagógicos do curso de Psicologia da UFMA. Ressalta-se a concepção de que o currículo é vivo, que está em constante processo de mudança, e é um dispositivo que representa um processo de escolhas, que reflete a identidade de quem o constrói, e que traduz o perfil dos profissionais que se deseja ser formado (BERNARDES, 2012; SILVA, 1999). Produzir um currículo é exercer poder, é privilegiar certos conhecimentos e deixar de selecionar de outros (SILVA, 1999), então considera-se importante entender qual é o espaço que o debate racial vem ocupando no currículo da formação em psicologia.

O trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro traz uma breve contextualização sobre as influências da colonialidade no ensino superior brasileiro e a luta contra o racismo institucional. Já, o segundo discute a história da psicologia e as relações étnico-raciais. O capítulo seguinte aborda as normativas que regulamentam os cursos de psicologia e os seus impactos na formação. Logo após, faz-se o resgate histórico sobre a criação do curso de Psicologia na UFMA. Os dois últimos capítulos apresentam, respectivamente, o método utilizado neste estudo, os resultados e as discussões propostas.

2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

De acordo com Estermann, Tavares, e Gomes (2017), anterior as “influências” do modelo estadunidense, as instituições universitárias latino-americanas carregam em seu processo histórico constitutivo, ambições de propagação dos valores ocidentais, que consolidam em suas dimensões institucionais a marca da dominação colonial. Nesse período da história, a educação comparece como parte do projeto de “civilização”, que objetivava, por meio da catequização, a pacificação social através da transmissão de ensinamentos que induziam à aceitação das condições sociais subalternizantes aos povos dominados (GOÉS, 2018). Já as universidades latino-americanas têm em suas raízes influências da modernidade eclesiástica, que insere ao modelo das universidades, ideologias de relações binárias que se opõe a diferenças, e influências napoleônicas, que fortaleceu ainda mais, nas bases das universidades, o caráter elitista e transmissor dos valores dos grupos dominantes (GOÉS, 2018).

Neves e Martins (2016) explanam que, no contexto brasileiro, as primeiras instituições de ensino superior (IES) foram criadas para suprir as demandas da corte portuguesa, transferida para a colônia brasileira, em 1808, uma vez que, surgiu a necessidade de profissionais que realizassem diversas funções ocupacionais. Os autores apontam que até o fim do período colonial Imperial, no ano de 1989, existiam 6 escolas superiores que formavam juristas, médicos e engenheiros. Durante as décadas seguintes o ensino superior brasileiro foi “[...] constituído por um conjunto de escolas isoladas, de cunho profissionalizante, divorciado da investigação científica e que absorvia aproximadamente 30 mil estudantes [...]” (NEVES; MARTINS, 2016, p.96)

Somente a partir da década de 1930 que as universidades começaram a ser criadas no Brasil e na década de 1960 houve a iniciativa do governo federal para a implantação de uma rede de universidades federais, sendo estas, públicas e gratuitas (NEVES; MARTINS, 2016). Conforme Carvalho, J. J. (2018), estas instituições refletiram o processo de replicação dos modelos universitários europeus, centrado na compartimentalização dos saberes e na prevalência da racionalidade durante a produção de conhecimento, fato que demonstrou “[...] o desejo explícito da nossa elite acadêmica em se filiar à genealogia universitária européia” (CARVALHO, J. J., 2018, p.95).

Martins, Z., *et al.* (2018) afirmam que as universidades se configuram como um espaço de produção de saberes que serve como mecanismo de manutenção de políticas excludentes presentes na sociedade brasileira. Por conseguinte, nota-se que na academia há

“apagamento de biografias de intelectuais negras/os, o esvaziamento de singularidades por narrativas descontextualizadas e distanciadas da história” (MARTINS, Z., *et al.*, 2018, p. 124), reflexo do racismo institucional que garante o exercício dos interesses do grupo racial que detêm poder da organização política e econômica por meio das práticas que são adotadas pelas instituições (ALMEIDA, 2018). Com forma de enfrentamento, Carvalho, J. J. (2018) defende o processo de descolonização das universidades, isto é, o processo de desvinculação desta instituição das influências do eurocentrismo, desfazendo o imperativo da estrutura colonialista e permitindo a aliança dos saberes de diferentes grupos e comunidades no espaço acadêmico.

Para Gomes, N. L. (2018), o reconhecimento de uma perspectiva negra decolonial e da racialização das relações de poder, indica um rompimento do campo do conhecimento com o eurocentrismo. A presença de pesquisadores de diferentes grupos étnico-raciais nas universidades, implicados em dar visibilidade a uma realidade social repleta de desigualdades e pluralidades, colabora com a quebra do padrão de omissão e silenciamento nos quais as instituições universitárias estão alicerçadas (GOMES, N. L., 2009). Trata-se de subverter o lugar de objeto de estudos impostos por intelectuais brancos, e de assumir a posição de produtores do conhecimento sobre a sua própria realidade, e assim, possibilitar que as universidades sejam espaços realmente democráticos (GOMES, N. L., 2009).

Desse modo, o Movimento Negro Brasileiro vem se engajando na desconstrução das opressões decorrentes das consequências do período colonial. Sendo um movimento que surge na periferia, oriunda das vivências de quem sente o racismo na pele e que também produzem conhecimentos sobre viver em uma sociedade desigual, segue em busca de justiça social (GOMES, N. L., 2018). Para a autora, desde o fim do século XX, o Movimento Negro luta por políticas de ações afirmativas no país, e dentre as conquistas, estão os dispositivos legais que regulamentam a presença da diversidade histórica e cultural da população na educação brasileira.

Khoury (2019) elenca importantes políticas de ações afirmativas que estabelecem a obrigatoriedade do debate étnico-racial nas diferentes modalidades educacionais no país. Pontua que para a educação básica, houve a lei nº 10.639/2003 que dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, atualizada em 2008 com a lei nº 11.645 que inclui a obrigatoriedade da história e cultura indígena (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). Já para a educação superior há a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e seu Plano Nacional de Implementação

publicado em 2009. Nessa via, a aprovação da Lei 12.711/12, que versa sobre as cotas de acesso às instituições federais de ensino superior, permitiu que mais negros e indígenas estivessem inseridos em espaços universitários (BRASIL, 2004; BRASIL, 2012; KHOURI, 2019).

Ressalta-se que ainda há a demanda por iniciativas do poder público que garantam a efetividade desses amparos legais no sistema educacional brasileiro. Mesmo com mais de uma década de vigência das Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, a implementação na realidade escolar e acadêmica ainda encontra entraves referentes à administração institucional e o despreparo do corpo docente (MARTINS, E. D. T., 2021), sendo assim, perpetuam-se as dinâmicas de silenciamento e impossibilita-se a concretização de uma educação antirracista.

3 A PSICOLOGIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Psicologia no Brasil carrega em sua história práticas de uma ciência produtora de conhecimentos que, por muito tempo, validou a discriminação racial (CFP, 2017). Carvalho, A., Souza e Macedo (2020), argumentam que a ciência psicológica brasileira é fruto da Modernidade, pois, foi construída a partir do pensamento europeu ocidental, sendo caracterizada pela reprodução de metodologias que objetivavam a descrição e o controle comportamental, além da disciplinarização dos corpos e saberes, para o ajustamento a uma ordem capitalista.

Tendo isso em vista, Schucman e Martins (2017) identificaram três marcos históricos referentes à relação da Psicologia com a temática racial. O primeiro remete ao período entre os anos de 1890 a 1920, em que as discussões sobre raça detinham um forte apelo médico-psicológico, que era compreendida sob uma perspectiva biológica evolucionista. O nome que se sobressai nesse momento, é do médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues, que realizou estudos racistas que tinham a população africana e afro-brasileira como objeto científico, e como objetivo, a defesa de que negros possuíam características naturalmente agressivas e patológicas, designando a eles diferentes atributos depreciativos.

O período entre os anos de 1930 e 1960, foi marcado, inicialmente, pelas contribuições da obra de Gilberto Freyre ao projeto político de "positivizar" a miscigenação durante o Estado Novo (1930–1934) em prol de uma identidade nacional; a adaptação das ideias de Nina Rodrigues, feita pelo psiquiatra Arthur Ramos com seus estudos falavam sobre “hierarquias culturais”; e pelo surgimento dos primeiros cursos de Psicologia Social, ministrados por Arthur Ramos, Raul Briquet e Donald Pierson. Já nos últimos anos desse período, com o incentivo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) às pesquisas sobre relações raciais, iniciou-se um processo de mudança de paradigma, o tema passou a ser direcionado a uma perspectiva sociológica, tendo como representantes do campo psicológico, intelectuais como: Virgínia Leone Bicudo, Aniela Meyer Ginsberg e Otto Klineberg (SCHUCMAN; MARTINS, 2017).

De acordo com os autores, o terceiro marco histórico vai da década de 1970 em diante. Neste período há o fortalecimento do deslocamento da forma de compreensão da temática racial, ou seja, os estudos sob uma perspectiva cultural e biológica diminuem, à medida que a temática passa a ser considerada enquanto constructo social. Com relação às produções no campo da Psicologia, o ponto de vista psicossocial e não psicologizante ganha força, já que neste momento da história, a culpabilização do sujeito dá espaço a um olhar que considera as

relações de poder entre os grupos. Logo, os temas se ampliam, e estudos sobre a branquitude, modos de subjetivação no racismo, desigualdade racial entre outros, passam a aparecer no campo da Psicologia (SCHUCMAN; MARTINS, 2017).

Além disso, surgem organizações como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) e o Instituto AMMA Psique e Negritude, que objetivam a igualdade racial e a desconstrução do racismo através da formação, produção e transmissão de conhecimentos. Também é importante destacar as contribuições das psicólogas Neusa Santos Souza, Edna Roland, Edna Muniz, Maria Jesus Moura, Maria Aparecida Silva Bento, Isildinha Baptista Nogueira por darem início a essa mudança de perspectiva dentro do campo da Psicologia (SCHUCMAN; MARTINS, 2017).

Com relação às ações promovida pelo Sistema Conselhos de Psicologia, Vilas Boas e Moura (2022) traçam uma linha do tempo com os projetos que ocorreram nos últimos 20 anos, envolvendo campanhas, seminários, congressos e documentos posicionados a favor do desenvolvimento de uma psicologia antirracista. Destaca-se a atual campanha intitulada “Racismo é uma coisa da minha cabeça ou da sua?”, vigente desde 2020, que resultou na publicação de vídeos, *podcasts*, *lives*, coletâneas de textos (com 2 volumes) e o lançamento do Prêmio Profissional Virgínia Bicudo, “[...] que teve como objetivo identificar, valorizar e divulgar estudos e ações de psicólogas (os) e coletivos que envolvem a Psicologia e a Relações Étnico-Raciais [...]” (VILAS BOAS; MOURA, 2022, p.150).

Estas ações estão sob responsabilidade da Comissão de Direitos Humanos (CDH), órgão do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que no contexto das orientações normativas, publicou a Resolução nº 18/2002 que “estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial” (CFP, 2002, p.1) e as Referências Técnicas para a atuação frente as relações raciais (CFP, 2017).

Como evidenciada, a história da relação da Psicologia com as questões étnico-raciais é sedimentada na reprodução de teorias eurocêntricas baseadas na hierarquização racial, fruto da colonialidade. Apesar da categoria profissional já ensaiar uma postura antirracista, a formação em psicologia ainda precisa fortalecer estes debates. Mesmo sendo uma ciência que abarca estudos sobre identidade, subjetividade, relacionamentos interpessoais, dinâmicas psicossociais (CFP, 2017), os cursos da área ainda apresentam lacunas nas estruturas curriculares quando se trata da contemplação da temática.

Partindo do levantamento do estado da arte de estudos que investigam a temática étnico-racial nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Psicologia do Brasil, encontrou-se o total de seis pesquisas, datadas entre os anos de 2016 a 2022 (BARCELLOS,

2016; CARVALHO, A.; SOUZA; MACEDO, 2020; ESPINHA, 2017; GOMES, V. F.; SATHLER; FARIAS, 2022; MACEDO; SILVA; DIMENSTEIN, 2021; PEREIRA; SILVA, 2018). A revisão bibliográfica foi realizada no segundo semestre de 2021 e atualizada em novembro de 2022, e foi feita através da consulta nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: “formação”, "currículo", “psicologia”, “étnico-raciais” e “racial”.

Carvalho, A., Souza e Macedo (2020) investigam a presença das temáticas de gênero, raça e etnia em 21 currículos de cursos de Psicologia de diferentes estados brasileiros. Os autores declaram que apesar de existir um avanço no aporte teórico relacionado aos impactos do racismo nos processos de subjetivação, ainda há a escassez do debate racial dentro das matrizes curriculares dos cursos brasileiros. Tais conteúdos são abordados em disciplinas optativas, indicando a sua marginalização e pouca expressividade na integralidade dos currículos. Estes resultados corroboram com os do estudo de Macedo, Silva e Dimenstein (2021), pois, ao averiguarem a interface das políticas de promoção de equidade na Saúde Pública com os estudos relacionados a gênero e as questões étnico-raciais, também chegaram à conclusão da sua escassez da temática nos Projetos Pedagógicos do país. Entretanto, os autores defendem que

[...] apesar da limitada expressividade, tais ementas contribuem para a compreensão dos processos simbólicos do corpo, da doença, da saúde, da terapêutica e da morte das populações de matriz afro-brasileira; além disso, sinalizam a importância de se considerar os marcadores de gênero, etnia e raça no processo saúde-adoecimento-cuidado, e, por fim, retratam de modo particular a realidade das populações indígenas no âmbito da saúde, dando subsídios teóricos e práticos para a atuação das(os) psicólogas(os) com tal população (MACEDO; SILVA; DIMENSTEIN, 2021, p. 21).

Já a pesquisa de Espinha (2017), que teve uma amostra com características similares aos dos dois estudos anteriores, identifica que os assuntos relacionados à temática das relações raciais aparecem nos documentos de forma isolada, descontínua e esporádica, apontando para uma superficialidade do debate, onde os temas relacionados a diversidade não dialogam entre si. A pesquisadora expõe que alguns projetos político-pedagógicos (PPPs) apresentam a cópia de trechos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Psicologia (CNE, 2011) e citam com mais frequência o tema dos Direitos Humanos, mas não há a contextualização com as características regionais dos locais onde estão inseridas. Para Espinha (2017), os PPPs evitam evidenciar as contradições presentes na sociedade brasileira, e assim repercutem violências através da omissão na formação, logo, a autora defende mudanças estruturais que repercutam nos PPPs dos cursos de Psicologia.

Gomes, V. F., Satlher e Farias (2022) buscaram por meio da perspectiva interseccional a abordagem de temas como gênero, sexualidade, raça e classe nos PPPs em âmbito nacional. Indo ao encontro dos achados de Espinha (2017), os autores discutem que as normativas exigem a transversalidade na educação, porém, as temáticas mencionadas ficam associadas principalmente aos debates sobre os Direitos Humanos. Há a diluição dos marcadores sociais no corpo dos PPPs, que enfraquece a discussão e transforma a transversalidade em um artifício administrativo. Acrescentam ainda, que os apagamentos discursivos impedem que conceitos como necropolítica, colonialidade/decolonialidade e interseccionalidade compareçam nos PPPs, tal como, a literatura de autoras (es) negra (os).

O trabalho de Pereira e Silva (2018) teve como fonte de dados 07 currículos de cursos das Regiões Serrana e Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Os pesquisadores salientam a existência de resoluções publicadas pelo CFP que contemplam a diversidade de gênero (Resolução CFP nº 14/2004), sexualidade (Resolução CFP nº 01/1999) e étnico-racial (Resolução CFP nº 18/2002), além de mencionarem que as Diretrizes Curriculares reforçam a interrelação entre fenômenos sociais e os processos de subjetivação. Ainda assim, eles constatarem a falta de adesão das universidades às orientações normativas e argumentam que este cenário é um indicativo de reforço ao preconceito. Enquanto isso, Barcellos (2016), percebe que a temática nos currículos das graduações em Psicologia da Região Metropolitana de Porto Alegre vem sendo silenciada. Apesar de algumas ementas possibilitarem a sua abordagem de maneira indireta, inserindo os conteúdos no planejamento das disciplinas, a autora comenta que este ocultamento prejudica o acolhimento do sofrimento decorrente do racismo. Dessa forma, todas as pesquisas apontaram para lacunas no trabalho da temática étnico-racial nas formações em psicologia.

4 REFERENCIAIS NORMATIVOS PARA GRADUAÇÕES EM PSICOLOGIA E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO

De acordo com Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2015), em 1962, com a Lei nº 4.119, ocorreu a regulamentação da profissão e a formação em psicologia no Brasil, com isso, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou no mesmo ano o parecer nº 403/62, que aprovou o Currículo Mínimo dos cursos de Psicologia do país. Os autores ainda mencionam que a finalidade deste documento era a sistematização de “um núcleo comum de disciplinas para o bacharelado e a licenciatura, de caráter propedêutico ao núcleo especializado da formação profissional, completada com a realização de estágio supervisionado” (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015, p.64).

O Conselho Federal de Psicologia (2018) declara que a preocupação inicial com regulamentação da profissão era a criação de uma identidade ao psicólogo brasileiro, por conta disso, o Currículo Mínimo serviu como regulamento que garantia uma uniformidade para formação em psicologia. O parecer nº 403/62, que ficou vigente até 2004, foi alvo de diversas críticas que apontavam para descontextualização da formação com a realidade sociocultural do país. Bernardes (2012) reitera que o Currículo Mínimo tinha como pressupostos de ensino: o parcelamento de disciplinas, o distanciamento destas das problemáticas presentes nos contextos sociais e um caráter conteudista que prezava o acúmulo de informações.

Sobre este cenário, Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2015) acrescentam que o processo de mudança do Currículo Mínimo para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), foi favorecido, na década de 1980 e 1990, pelo período de autocrítica da Psicologia brasileira, pela saturação da área clínica, e pela busca de novos campos de atuação. Tais fatores causaram uma crise identitária que fez pesquisadores questionarem o compromisso social da Psicologia. Foi nesse período, que houve o início de práticas comunitárias em locais com vulnerabilidade socioeconômica e o aumento de produções textuais críticas de perspectiva marxista ou comunitária. Portanto, os pesquisadores afirmam que os questionamentos sobre o compromisso social na formação evidenciaram a necessidade de uma reformulação curricular que contemplasse experiências formativas para atuação no âmbito social.

O movimento de autocrítica sobre a formação e prática profissional em Psicologia, foi impulsionado, a partir de 1984, pelo *Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo*, promovido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), e também ficou marcado pelo I Encontro de Coordenadores de Cursos de Formação de Psicólogos, em

1992, lembrado como Encontro de Serra Negra, que estabeleceu princípios para a formação acadêmica (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015). Alguns destes envolviam promoção de um olhar politizado para a realidade social, destacando a estimulação de uma postura ética e reflexiva aos acadêmicos, apoiando-se na interdisciplinaridade e na indissociabilidade do ensino pesquisa e extensão, e na consideração da importância de uma formação básica pluralista, fundamentada na diversidade sociocultural (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015). Dentre os impactos causados pelo referido processo, os autores destacam que os temas como

[...] a educação, avaliação de desempenho, formação docente, gênero, raça e direitos humanos, todos esses envolvidos nos debates empreendidos a partir da revisão da legislação de base e reformas educacionais que se implementaram, o debate sobre a pertinência do Currículo Mínimo se intensificou. Para a Psicologia, todo esse debate foi fundamental para as mudanças dos modelos de formação (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015, p.73).

Avançando no tempo, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei nº 9.137/95, substituta do Conselho Federal de Educação, e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), constatou-se que os Currículos Mínimos das graduações brasileiras não eram suficientes para a garantia de “qualidade, inovação e diversificação da formação superior”, como afirmam Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2015, p.74). Por conseguinte, a lei orientou a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) como novo referencial normativo para os cursos de graduação. Para os autores, a principal mudança está no objetivo de cada normativa, enquanto o Currículo Mínimo tinha caráter conteudista centrado na descrição de disciplinas, as DCNs visam o desenvolvimento de competências e habilidades dos acadêmicos.

Em 1998, com a criação de uma Comissão de Especialista pelo Ministério da Educação, a Psicologia iniciou seu percurso oficial para a construção das suas DCNs, que resultou em uma minuta que foi enviada para os coordenadores dos cursos existentes no país (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015). Então, conforme os pesquisadores, em 2001, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) publicou o Parecer nº 1.314, que aprovou as DCNs para os cursos de Psicologia. Porém, o documento sofreu “retificação através do Parecer CNE/CES n. 72 (2002, 20 de fevereiro), com a alteração do item concernente às competências gerais a serem desenvolvidas pelo curso” (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015, p.75).

Foi somente em 2004, com a Resolução CNE/CES nº 08, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia foram aprovadas, sendo que o documento foi reformulado em 2011, acrescentando orientações para a formação de

professores de Psicologia (Resolução nº 05/11) (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015). Em 2019, o Parecer nº 1.071 aprova as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que até a finalização deste estudo se encontram em processo de reanálise motivada pela necessidade de atualização com o contexto pós pandemia do COVID-19 (BRASIL, 2019; BRASIL, 2022).

Como pode ser observado, os documentos normativos que regulamentam a formação em psicologia foram se atualizando de acordo com as demandas políticas e histórico-sociais da população brasileira. Quando é feito um recorte racial para a análise dos documentos apresentados, percebe-se que a iniciativa de abordar a educação para as relações étnico-raciais começou na versão mais recente das Diretrizes Curriculares Nacionais (PARECER CNE/CES Nº: 1.071/2019), ao ser colocado de forma contundente a orientação de respeito e acolhimento das diversidades de “[...] gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa [...]” (BRASIL, 2019, p.10).

O Parecer CNE/CES nº: 1071/2019, também menciona que a formação de professores de Psicologia deve articular a “[...] transversalidade temática, que prepare o estudante para abordar temas no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas, como Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais [...]” (BRASIL, 2019, p.14), para o desenvolvimento da habilidade de identificação de problemáticas socioculturais e educacionais a fim de superar “[...] exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, de portadores de deficiências e necessidades especiais [...]” (BRASIL, 2019, p.15). Com isso, nota-se que houve um importante progresso nas regulamentações nacionais da formação em psicologia, que passa a explicitar as questões étnico-raciais, sendo primordial a existência de medidas do poder público que garantam a efetividade da implementação.

5 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), criada em 1966, e antiga Fundação Universitária do Maranhão (FUM), surgiu sob influência do movimento de Reforma Universitária, iniciado em 1961, como aponta Araújo (2005). Conforme o relato da pesquisadora, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) desencadeou diversas alterações na estruturação acadêmica, sendo uma delas, a implantação da departamentalização nas instituições de ensino superior. Na UFMA, este processo ocorreu a partir do ano de 1970, quando a instituição passou a ser organizada em Unidades formadas por 11 Institutos e Faculdades, compostos por diversos departamentos, sendo que o Departamento de Psicologia fazia parte do “Instituto de Filosofia e Ciências Humanas” (ARAÚJO, 2005). Os professores que compunham este departamento, não possuíam formação em psicologia, eram licenciados em Filosofia e Pedagogia, e exerciam a docência em disciplinas de psicologia que faziam parte do currículo de vários cursos da instituição.

Ademais, Araújo (2005, p.164) sinaliza que havia um desejo por parte dos docentes do departamento de criar o curso de Psicologia, apesar da carência de conhecimentos específicos de natureza psicológica, e de outras dificuldades que se tornaram um empecilho na época, como “a escassez de recursos financeiros e a distância em relação a outros centros”, que dificultava o acesso às informações. Para suprir a necessidade de qualificação teórica dos docentes, o departamento utilizou como estratégia a organização das Semanas de Psicologia, que teve a sua primeira edição em 1981, e possuía como objetivo “informar sobre o campo psicológico, favorecer trocas de experiências e também sondar o interesse da comunidade maranhense pela área psicológica” (ARAÚJO, 2005, p.165). Aliados às Semanas de Psicologia, Araújo (2005) também relata que o departamento realizou cursos de atualização, especialização, e oficinas, ministrados por professores de outras instituições convidados.

Após vários projetos para a criação do curso de Psicologia serem elaborados e barrados ao longo de 20 anos (a primeira tentativa foi realizada em 1971), em 1987, o departamento montou uma comissão que resultou em um novo projeto do curso de Psicologia, que foi enviado para a Pró-Reitoria de Graduação (PROG) no ano seguinte. Em 1990, através da Resolução nº 13/90-CONSUN (Conselho Universitário da UFMA), foi aprovado o curso de Psicologia na UFMA, e em 1991, a formação passou a funcionar, tendo o Bacharelado e a Licenciatura como habilitações (ARAÚJO, 2005).

Como mencionado anteriormente, inicialmente o quadro docente do Departamento de Psicologia era formado por profissionais com licenciatura em Pedagogia e Filosofia, o que influenciou diretamente na decisão de estruturar o curso sem a habilitação Formação de Psicólogo, visto que, para incorporá-la seria necessário aumentar o número de professores com formação em psicologia, além de ser indispensável a existência de espaço adequado que permitisse a construção de laboratórios. A decisão gerou insatisfação nos discentes que prestaram vestibular com a intenção de atuar na área da Psicologia Clínica, que começaram a cobrar do departamento uma solução (ARAÚJO, 2005).

Com as manifestações dos alunos e a perda do interesse da comunidade em geral pelo curso, Araújo (2005) revela que em 1993, o departamento envia um projeto reformulado, incluindo a habilitação “Formação de Psicólogos”, que foi aprovado e efetivado no ano seguinte (Resolução nº 02/94-CONSUN). Desse modo, o curso de Psicologia da UFMA passa a dispor das modalidades, Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogos, sendo que o discente, ao fim do curso, teria que optar por somente uma das habilitações.

A autora ainda acrescenta que o problema com o espaço físico só foi solucionado anos depois, com a construção do prédio Centro de Ciências Humanas (CCH) e a instalação do Núcleo de Psicologia Aplicada. Com relação ao quadro docente, a pesquisadora menciona que entre 1991 e 1996, foram realizados concursos públicos que possibilitaram a entrada de mais psicólogas (os), formando um quadro com 20 professores, sendo 17 destes eram psicólogas (os) (ARAÚJO, 2005).

Após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, um novo projeto pedagógico foi elaborado, em 2014 (Resolução nº 1212-CONSEPE), e em 2020, o documento referido passou por alterações (Processo 23115.006947/2017-99).

Isto posto, desde 1991, o curso na UFMA vem construindo o processo de formação de psicólogas (os) no Maranhão, sendo pioneiro no estado. Uma vez que a Psicologia é uma ciência que considera aspectos sociais como fatores importantes para o processo de subjetivação e tendo em vista que mais de 70% da população maranhense se autodeclararam negras no último Censo Demográfico, realizado em 2010 (IBGE, 2011), julgou-se necessário a investigação sobre a presença da temática étnico-racial na formação em psicologia da instituição referida.

6 MÉTODO

Este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa que tem por finalidade investigar como a organização curricular do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) vem propondo a temática étnico-racial em seu projeto político-pedagógico. Para isso, buscou-se mapear ausências e presenças da temática étnico-racial em cada versão do documento, a fim de identificar possíveis mudanças quanto à incorporação da temática no âmbito curricular. O estudo também visa contextualizar tais achados com as diretrizes que regem a formação e a prática profissional em Psicologia.

Considerando os objetivos da investigação, é possível afirmar que este trabalho se configura como uma pesquisa exploratória, pois, visa a viabilização de mais informações sobre o eixo temático abordado (PRODANOV; FREITAS, 2013); e documental, visto que, os dados foram coletados em fontes de primeira mão, ou seja, que ainda não foram submetidas a um tratamento analítico (GIL, 2002).

6.1 OBTENÇÃO DOS DADOS

É importante pontuar que, inicialmente, esta pesquisa visava investigar o comparecimento da temática étnico-racial nos Projetos Político-Pedagógico (PPPs) dos cursos de Psicologia vigentes em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de São Luís. Todavia, ao realizar o contato via e-mail solicitando o documento, das 8 coordenações de curso contatadas, somente a coordenação do curso da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) disponibilizou o documento.

Com relação às demais coordenações: duas não retornaram o contato; uma negou imediatamente o acesso ao documento; uma mencionou que pediria autorização a mantenedora, contudo, quando solicitada uma devolutiva, não respondeu o novo e-mail; e 3 alegaram que seus projetos estavam em processo de reformulação, por isso não poderiam disponibilizar na época que foi solicitado, e informaram um prazo para a finalização do documento. Quando o prazo informado chegou, houve a tentativa de retomada do contato. Duas coordenações não retornaram o novo e-mail, e a única que retornou, forneceu um novo prazo, o qual não estava compatível com o tempo de finalização desta pesquisa.

Em face ao exposto, o objetivo da pesquisa passou por alterações, na qual a coleta dos dados delimitou-se ao curso de Psicologia da UFMA. Portanto, todas as versões do Projeto Político-Pedagógico do curso foram solicitadas à coordenação via e-mail, que respondeu encaminhando ambas as versões. Logo, optou-se pela análise comparativa do mais recente

Projeto Político-Pedagógico (UFMA, 2014) com o primeiro que estruturou efetivamente a formação (UFMA, 1993).

6.2 ANÁLISE DOS DADOS

Os dois arquivos recebidos para a pesquisa possuem formatos distintos. Enquanto o Projeto Político-Pedagógico (PPP) mais recente permitiu a utilização da ferramenta do buscador de palavras automático, o PPP de 1993 está registrado em imagens, o que exigiu a sua transcrição para que possibilitasse o uso desta mesma funcionalidade. Em uma leitura preliminar, observou-se que havia seções em comum em ambos os projetos, as quais foram consideradas para análise, sendo estas: princípios orientadores, objetivos, perfil profissional do egresso, títulos das disciplinas, ementas e títulos das obras referenciadas. Todos os dados foram organizados em planilhas, no editor Microsoft Excel, e posteriormente, realizou-se a busca pelos descritores por meio da ferramenta do localizador.

Os descritores utilizados foram: “raça”, “racial”, “raciais”, “etnia”, “étnica (o)”, “negra (o)”, branca (o)”, “negritude”, “branquitude”, “identidade racial”, “quilombola”, “quilombo”, “povos originários”, “indígenas”, “ancestralidade”, “diáspora”, “diaspórica (o)”, “africana (o)”, “afro”, “afrodescendência”, “afrodescendente”, “interseccionalidade”, “colonialidade”, “decolonialidade”, “decolonial”, “justiça social”, “equidade”, “igualdade”, “desigualdade”, “estereótipo”, “preconceito”, “discriminação”, “segregação”, “inclusão”, “exclusão”, “ações afirmativas”, “diferença”, “diversidade” e “direitos humanos”.

Após a busca, os dados obtidos sobre os princípios orientadores, objetivos, perfil profissional do egresso passaram por análise qualitativa e a partir dos resultados foi redigido um texto comparando ambos os documentos. Os dados dos títulos das disciplinas, ementas e títulos das obras referenciadas também passaram pelo mesmo processo, porém, para facilitar a análise, os dados destas seções foram organizados em quadros. Todo o material foi analisado a partir das discussões já existentes sobre a formação em psicologia e as relações étnico-raciais.

7 RESULTADO E DISCUSSÃO

7.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES, OBJETIVOS DA FORMAÇÃO E O PERFIL DO EGRESSO

Decorridos 60 anos desde a regulamentação da profissão e da formação em Psicologia no Brasil, Lei nº 4.119 (BRASIL, 1962a), é possível constatar que este percurso é marcado por diversos processos de aperfeiçoamento contínuo, alinhados às mudanças no contexto histórico-social do país. Ao dar enfoque aos dispositivos normativos para as graduações de Psicologia em território nacional, como mencionado anteriormente, a história nos mostra que a passagem do Currículo Mínimo para as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) foi favorecido pela atitude de autocrítica da categoria quanto o fazer profissional, ao buscar atender as demandas psicossociais da população.

O Projeto Político-Pedagógico de 1993 (PPP 10), utilizado como fonte de dados nesta investigação, foi construído baseado nas normas estabelecidas pelo Currículo Mínimo, parecer nº 403 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1962b). O Currículo Mínimo estipulava disciplinas fixas e optativas, e uma carga horária de 550 horas de estágio supervisionado, com o tempo de duração de 4 anos para a formação nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, e 5 anos para a formação de Psicólogos (BAPTISTA, 2010). De acordo com Seixas (2014) e Jacó-Vilela (2012) *apud* Carvalho, C. A. e Ferreira (2022), ao longo da sua existência, o Currículo Mínimo foi passível de diversas críticas de pesquisadores da área que apontavam seu teor positivista, direcionador da aplicabilidade da teoria como técnica, sendo uma normativa que desconsiderava o contexto social, cultural e político na formação de profissionais.

A partir da análise dos objetivos, princípios norteadores da formação e perfil do egresso, descritos no PPP 10, foi possível notar que, assim como defendido por Carvalho, C. A. e Ferreira (2022, p.142), o Projeto Político-Pedagógico de 1993 preocupou-se em incluir “uma perspectiva social e crítica para a formação, considerando a realidade local”, de modo a contornar as limitações estipuladas pelo Currículo Mínimo. Dito isto, objetivos descrevem o anseio do curso de Psicologia da UFMA em preparar profissionais para a atuação diante as demandas psicossociais do contexto regional e nacional, priorizando a organização político-social do estado, voltados para a prevenção e resolução de conflitos, com princípios que valorizam a fundamentação epistemológica pluralista, capaz de favorecer o desenvolvimento de posturas críticas, analíticas e investigadora (UFMA, 1993).

Ainda tentando superar as lacunas dispostas pelo Currículo Mínimo, o PPP 10 também toma como princípio da formação a preparação para uma intervenção profissional questionadora, baseada na teoria e que iria além da mera aplicação de técnicas psicológicas. E no perfil profissional dos discentes egressos, no PPP 10 comparece o anseio de formar profissionais capazes de realizar a prevenção e a solução de conflitos, epistemologicamente bem fundamentadas, profissionais com postura crítica e investigadora que contribuiriam com o avanço teórico da Psicologia (UFMA, 1993). No entanto, quando é levado em consideração o tema central investigado, em nenhum momento é mencionada a educação para as relações raciais nos segmentos destacados do projeto.

O segundo Projeto Político-Pedagógico (PPP 20) utilizado como fonte de dados segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Psicologia do país, que “constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (BRASIL, 2011, p.1). As Diretrizes Curriculares orientam a estruturação em um núcleo comum de formação para o desenvolvimento de competências e habilidades em torno de eixos estruturantes e com ênfases curriculares (BRASIL, 2011). Com base no que foi exposto, Carvalho, C. A. e Ferreira (2022, p.143) detalham como está a estruturado a formação no PPP 20:

Diante desse projeto, o curso se estrutura a partir de um núcleo comum e por duas ênfases Processos Clínicos e Saúde e Processos Psicossociais. O núcleo comum é formado por uma série de disciplinas obrigatórias e estágios básicos comuns aos discentes do curso. As disciplinas optativas passam a ser incluídas no 5º semestre; a partir do 6º os alunos definem a ênfase a ser desenvolvida no curso, direcionando para as atuações práticas da profissão. Os três últimos semestres do curso contemplam apenas disciplinas da ênfase em questão, além das disciplinas de produção do trabalho de conclusão do curso. Outro ponto relevante que diferencia as DCN do Currículo mínimo é a possibilidade de aproximação dos aspectos teóricos e práticos. Na nova proposta os estágios podem iniciar ao longo do curso de modo básico, aproximando o discente das diversas áreas de atuação na Psicologia, e não apenas através os estágios específicos, que ainda permanecem no final da formação. O incentivo à pesquisa também comparece e a necessidade de conexão entre os três pilares da formação acadêmica: ensino, pesquisa e extensão.

Os novos objetivos gerais do curso no PPP 20 se assemelham aos do projeto anterior, contudo, há como novidade, o objetivo de proporcionar uma formação que estimule a capacidade de realizar análises críticas de “fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos fundamentais ao exercício da profissão” (UFMA, 2014, p.38). Outra diferença entre os dois projetos, é o PPP 20 estabelecendo objetivos específicos para o funcionamento do curso, divididos na vertente acadêmico-profissional e na vertente ética.

Analisando os princípios norteadores, o PPP 20 assume um caráter de reflexão ético-política, desenvolvidora de habilidades e competências, como sugeridos pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais. No PPP 20, há 10 princípios norteadores que são: indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, prática; profissional como eixo norteador do projeto pedagógico; interdisciplinaridade; aluno como agente ativo na construção do conhecimento; docente como mediador no processo de ensino/aprendizagem; integração entre os diferentes níveis de ensino e pesquisa; dinamicidade do plano pedagógico; construção e reconstrução permanentes; avaliação constante como promotora de transformações e desenvolvimento docente (UFMA, 2014).

O princípio “interdisciplinaridade” é o único que menciona o ensino para as relações étnico-raciais, ao afirmar que objetiva “a superação da fragmentação dos conhecimentos e a integração do trabalho em equipes multiprofissionais, com trocas de experiências e saberes numa postura de respeito à diversidade”, obedecendo à Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (UFMA, 2014, p. 33). Como relatado no documento, o tema da educação para as relações étnico-raciais, juntamente a educação ambiental e de direitos humanos estariam contemplados nas disciplinas *Antropologia*, *Sociologia*, *Psicologia Social*, *Psicologia Social Comunitária*, *Psicologia Ambiental* e *Psicologia e Políticas Públicas*. Confirmou-se que *Antropologia* e *Psicologia Social Comunitária* são disciplinas que propõem a discussão étnico-racial explicitamente nas suas ementas, já *Sociologia* traz a temática em uma recomendação de referência bibliográfica (UFMA, 2014).

Por fim, o perfil do egresso apresentado no PPP 20 é marcado pelo anseio de uma formação profissional generalista, que propicie o desenvolvimento de competências e habilidades para uma atuação ética e cientificamente embasada em diferentes campos profissionais, além do caráter pluralista da formação, ou seja, disponibilizar um aporte teórico-metodológico diverso. Visa-se ainda que os discentes egressos tenham adquirido a competência em pesquisa para a produção de conhecimento na área da Psicologia e que sejam comprometidos com a transformação social de modo a contribuir para uma sociedade democrática (UFMA, 2014).

Apesar de trechos que tangenciam um chamado a formação que contemplem as demandas da realidade social a fim de formar um profissional que participe “como psicólogo e cidadão das transformações dessa realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (UFMA, 2014, p.41), novamente comparece no perfil do egresso a omissão sobre a temática étnico-racial.

7.2 AS DISCIPLINAS CURRICULARES

7.2.1 Projeto Político-Pedagógico de 1993 (PPP 10)

Tendo em vista que duas versões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foram utilizadas como fonte de dados nesta investigação, para fins de organização, primeiramente serão discutidos os resultados do currículo mais antigo (PPP 10), e posteriormente a versão mais recente (PPP 20).

Foram analisadas 57 disciplinas do PPP 10, sendo encontradas três disciplinas a partir dos descritores pré-selecionados. No entanto, ao analisar o conteúdo, notou-se que nenhuma das disciplinas se propõem a discutir a temática étnico-racial, visto que, as palavras-chave encontradas fazem referência a outros temas, como é possível observar no quadro 1.

QUADRO 1 — Disciplinas do PPP 10 encontradas a partir das palavras-chave

Disciplina	Modalidade	Palavra-chave/Contexto
Psicologia do Excepcional I	Obrigatória	Ementa: As diferenças individuais e as concepções de excepcionalidade [...].
Psicologia do Excepcional II	Obrigatória	Ementa: O problema da diferença individual e as concepções de excepcionalidade [...].
História e Fundamentos do Saber Psicológico III	Obrigatória	Ementa: [...] A questão da formação profissional face a problemática da diversidade teórica: o ecletismo, o dogmatismo e a opção teórica pessoal numa perspectiva epistemológica.

FONTE: Quadro produzido pela autora

Diante das informações expostas no quadro 1, é viável afirmar que no início da formação de psicólogas da UFMA, o currículo é marcado pela ausência total de assuntos que abordem as relações étnico-raciais. Ainda que o seu planejamento visasse corresponder à realidade regional nordestina, enfatizando o atendimento do compromisso social da Psicologia, levou-se em conta, na época, somente as dificuldades socioeconômicas e geográficas específicas da região (ARAÚJO, 2005), desconsiderando outros fenômenos psicossociais relevantes para a formação profissional em psicologia, como estudos sobre raça, gênero e sexualidade.

Esta ausência se faz presente na forma como psicólogas (os), atuantes em diferentes áreas, relacionam-se com as questões raciais durante a sua prática profissional. Amorim (2019), ao investigar como psicólogas escolares atuam frente às relações étnico-raciais, conclui que há a negação da influência de relações raciais no ambiente escolar. De acordo a autora, as profissionais entrevistadas percebem casos de preconceito e discriminação racial

como fenômenos pontuais, isolados e individuais, o que denota uma dissociação entre as questões raciais e as dinâmicas operantes na comunidade escolar. Logo, a comum negação do racismo nas instituições é resultado da naturalização das dinâmicas raciais adotadas para a manutenção da hegemonia do poder para o grupo racial dominante, como dito por Almeida (2018, p.41), na concepção do racismo institucional,

[...] o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas [...].

O estudo de Amorim (2019) foi realizado com sete psicólogas, atuantes em escolas de São Luís. Cinco delas foram formadas pelo curso de Psicologia da UFMA (todas no período em que o PPP 10 estava em vigência) e os resultados mostraram que todas as participantes da pesquisa relatam a falta da abordagem étnico-racial durante a graduação, fato que vai ao encontro com os resultados apresentados acima. Portanto, Amorim (2019) explora o impacto negativo da carência de estudos sobre a temática na formação de psicólogas (os), que reflete na referida dificuldade do reconhecimento de condutas e estruturas racistas. Este aspecto limita as possibilidades interventivas, não só no ambiente escolar, mas em qualquer área em que a profissional da psicologia for atuar.

7.2.2 Projeto Político-Pedagógico de 2014 (PPP 20)

Foram verificadas 110 disciplinas que estão descritas no Projeto Político-Pedagógico elaborado em 2014 (PPP 20), e estas disciplinas são distribuídas entre as seguintes categorias: *obrigatórias*, *optativas gerais*, *optativas para ênfase “processos clínicos e saúde”* e *optativas para a ênfase “processos psicossociais”*. Ao realizar a busca através dos títulos, ementas e bibliografias recomendadas, chegou-se a um total de 14 disciplinas que utilizavam pelo menos uma das palavras-chave, porém, somente em 7 destas, as palavras-chave estão de fato relacionadas com a temática étnico-racial.

O quadro 2 apresenta as 7 disciplinas que apesar de possuírem uma das palavras chaves em seu corpo textual (ementas e bibliografias recomendadas), os assuntos abordados não estão relacionados com a temática investigada. No quadro encontra-se o nome de cada disciplina, a sua modalidade e o contexto ao que se refere.

Quadro 2 — Disciplinas do PPP 20 encontradas a partir das palavras-chave, mas que não estão inseridas no contexto das discussões étnico-raciais

Disciplina	Modalidade	Palavra-chave e seu contexto
Psicologia Fenomenológica e Existencial II	Obrigatória	Ementa: Diferenças entre o Humanismo, o Existencialismo e a Fenomenologia.
Tópicos Especiais de Pesquisa Qualitativa em Psicologia	Optativa Geral	Bibliografia Básica: ZANELLA, A. et al. Diversidade e diálogo: reflexões sobre alguns métodos de pesquisa em psicologia. Interações, v. 12, n. 22, p. 11-38, 2006.
Tópicos Especiais em Avaliação Psicológica	Optativa Geral	Ementa: Os exames psicológicos e suas diversidades de objetivos práticos nos contextos educacionais, organizacionais, judiciais, clínicos, hospitalares e sociais [...].
Legislação em Psicologia	Optativa Geral	Bibliografia Complementar: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos . Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, DF: CONANDA, 2006.
Psicologia e Necessidades Especiais	Ênfase Processos Psicossociais	Ementa: [...] Atuação do psicólogo na inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais [...]. Bibliografia Complementar: VALDES, M. T. M. (Org.). Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.
Tópicos Avançados em Psicologia Organizacional	Ênfase Processos Psicossociais	Ementa: [...] Inclusão no trabalho da pessoa com deficiência. Remuneração e benefícios [...].
Saúde Mental e Atenção Psicossocial	Ênfase Processos Psicossociais	Bibliografia Básica: AMARANTE, Paulo. Loucos pela diversidade : da diversidade da loucura à identidade da cultura. Relatório final / Paulo Amarante. - Rio de Janeiro: SN, 2008.

FONTE: Quadro produzido pela autora

Já o quadro 3 apresenta as 7 disciplinas em que as palavras-chave pertencem a um contexto que possibilita a discussão sobre temática étnico-racial. Para um melhor entendimento, há a descrição das ementas de todas as disciplinas. Quanto a referências bibliográficas, cada disciplina possui mais de uma obra recomendada, sendo assim, somente as referências que fazem alusão às relações raciais aparecem na tabela abaixo.

Quadro 3 —Disciplinas do PPP 20 encontradas a partir das palavras-chave que estão inseridas no contexto das discussões étnico-raciais

Disciplina	Modalidade	Ementa	Bibliografia Básica	Bibliografia Complementar
Antropologia	Obrigatória	Antropologia como ciência. A formulação histórico-cultural. Raça , cultura e religião. Multiculturalidade e etnicidade. Minorias nacionais e grupos étnicos no Brasil.	BARTH, F. Os grupos étnicos e seus limites. In: POUTIGNAT, P.; ET STREIFF-FENART, J. Teorias da etnicidade. São Paulo: UNESP, 1997.	SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças : cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
Sociologia	Obrigatória	A sociologia como ciência moderna. Conceitos fundamentais e métodos básicos da sociologia. Religião e Sociedade. Globalização, identidade e subjetividades.	-	BASTIDE, Roger. As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1971.
Psicologia e Políticas Públicas	Obrigatória	A construção histórica das políticas públicas no Brasil. Questões conceituais. O ideário individualista do psicólogo em face das políticas públicas. A Psicologia na defesa dos direitos humanos . O papel do psicólogo no planejamento, na gestão e na execução de políticas públicas.	-	-
Esquizoanálise e a Clínica da Diferença	Ênfase “Processos Clínicos e Saúde”	Interrelação entre produção social e produção de subjetividades. A filosofia da diferença em Deleuze. A psicanálise da esquizofrenia em Guattari. Capitalismo e Esquizofrenia: os processos de subjetivação ocidentais segundo Deleuze e Guattari. Clínica esquizoanalítica: teoria e prática. As relações entre clínica e política na Esquizoanálise	-	-
Gênero, Sexualidade	Ênfase “Processos	Binômio masculino e feminino: problematizações.	KILOMBA, Grada. Memórias da	-

e Subjetividade	Psicossociais”	Diferença entre sexo, gênero e desejo. Histórias da diferença sexual. Medicina, Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise: patologização, despatologização e problematização das homossexualidades e transsexualidades. Cultura e heteronormatividade. As tensões entre as ciências e os movimentos sociais na luta pela igualdade de gênero.	Plantação: Episódios de racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.	
Psicologia Educacional e Relações com a Diversidade	Ênfase “Processos Psicossociais”	Aspectos históricos e sociais da Educação para as relações étnico-raciais . História e Cultura afro-brasileira e indígena . Ética e política da subjetivação ameríndia e africana . Legislação educacional e questão étnico-racial .	AKOTIRENE, C. Interseccionalidade . São Paulo: Pólen, 2019. BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.	FERRAZ. Isabella Tormena; DOMINGUES, Eliane A Psicologia Brasileira e os Povos Indígenas : Atualização do Estado da Arte. Psicologia: Ciência e Profissão Jul/Set. 2016 v. 36 n°3, 682-695. BRASIL. Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana . Brasília: Ministério da Educação, 2013. FANON, Frantz. Peles negra, máscaras brancas . – Salvador: EdUFBA, 2008.
Psicologia Política	Ênfase “Processos Psicossociais”	A política na Filosofia, nas Ciências Sociais e na Psicologia. Estado, sociedade civil e movimentos sociais. O aparelho de Estado e o Capitalismo. Tradição Marxista e tradições contemporâneas sobre a luta política. Subjetivação e História.	COIMBRA, Cecília Maria Bouças. (org.). Psicologia, ética e direitos humanos - Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998.	-

FONTE: Quadro produzido pela autora

Como é possível observar no quadro 3, dentre as sete disciplinas encontradas no PPP 20, três delas são componentes curriculares obrigatórios ofertados nos períodos iniciais do curso (*Antropologia, Sociologia e Psicologia e Políticas Públicas*). Nota-se que na disciplina *Políticas Públicas* a palavra-chave que aparece é “Direitos Humanos”, debate que possibilita a abordagem das relações étnico-raciais. Percebe-se também que a temática investigada só aparece de forma específica na ementa da disciplina *Antropologia*, enquanto em *Sociologia* há a indicação de uma referência bibliográfica complementar, podendo o docente incorporar ou não nos debates em sala de aula. Destaca-se ainda que a disciplina *Psicologia Social Comunitária* não foi encontrada através das palavras-chave selecionadas, mas a partir da leitura da sua ementa em um momento posterior, entende-se que esta disciplina visa contemplar a diversidade étnica, pois, assim está descrita:

Comunidade: conceito e abrangência em Psicologia. Psicologia Comunitária: história, definição, abrangência e fundamentos. Psicologia Social Comunitária: definição, fundamentos e práxis. Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia Comunitária. Identidades, etnicidades e grupos minoritários no Brasil. Ética e atuações da Psicologia Comunitária no Brasil (UFMA, 2014, p. 142).

Dessa maneira, *Antropologia, Sociologia e Psicologia Social Comunitária* são as disciplinas do núcleo comum que se alinham explicitamente a uma educação para as relações raciais, o que reforça a ideia que predomina o imaginário coletivo de que o debate racial é de propriedade das ciências sociais. Como exemplo, no curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), somente em 2014, decorridos 23 anos desde a criação do curso, uma produção monográfica com temática racial foi orientada por um docente do próprio departamento, antes disso, tem-se o registro de 2 trabalhos com o tema (nos anos de 2001 e 2008), sob a orientação de professores do departamento de Sociologia e Antropologia da instituição (ALCÂNTARA; MIRANDA; SETUBAL, 2022).

Consultando o arquivo “Temas de interesse de estudo e pesquisa dos docentes DEPSI UFMA para 2022.2”, disponível aos discentes na comunidade virtual do curso, foi possível notar que dentre 29 docentes que fazem parte do departamento de Psicologia da UFMA, somente 2 indicam ter interesse na temática étnico-racial como linha de estudo/pesquisa. Pensar sobre este cenário é refletir como a branquitude retira dos brancos a responsabilidade de pensar a sua posição nas relações raciais, colocando o racismo como um problema do negro (BENTO, 2002). Schucman (2014) levanta a hipótese que o número escasso de pesquisa com a categoria raça em Psicologia, enfatizando estudos sobre branquitude, ocorre por causa da maior parte dos psicólogos/pesquisadores no Brasil serem brancos, conseqüentemente são frutos de uma população que se acredita desracializada. A

pesquisadora argumenta ainda que falar sobre branquitude é evidenciar privilégios simbólicos e materiais usufruídos por brancos em uma sociedade racista.

As demais disciplinas encontradas através das palavras-chave, no PPP 20, fazem parte da categoria *optativa específica de ênfases*, sendo três da ênfase *Processos Psicossociais* e uma da ênfase *Processos Clínicos e Saúde*. Em duas disciplinas, as palavras-chave estão incorporadas nas ementas, indicando a maior possibilidade de abordarem discussões étnico-raciais no cotidiano da sala de aula. Este cenário se aproxima das conclusões obtidas nos trabalhos de Barcellos (2016), Carvalho, A., Souza e Macedo (2020) e Gomes, V. F., Satlher e Farias (2022), uma vez que se percebe uma recorrente “marginalização refletida em conteúdos abordados em disciplinas optativas, especialmente no tocante aos estudos étnico-raciais, com pouca expressão nos currículos em geral” (CARVALHO, A.; SOUZA; MACEDO, 2020, p.11). Além disso, é possível constatar, mais uma vez, a predominância da temática na ênfase que se direciona para campo de estudo psicossocial.

Nota-se que houve um avanço significativo quando comparado ao Projeto Político-Pedagógico anterior que não faz menção à pauta racial. Esta mudança pode ser fruto de um conjunto de iniciativas, movimentos políticos e sociais, que resultaram em amparos legais que orientam ações para a construção de uma psicologia antirracista. No contexto do ensino superior, a existência da Resolução CNE/CP nº 01/2004 é primordial para o compromisso com uma educação antirracista, pois, tem como objetivo de formar profissionais que reconheçam e intervenham em dinâmicas desiguais oriundas da diversidade étnico-racial no Brasil. Já no campo da Psicologia como ciência e profissão, tem-se a Resolução nº 18/2002 (CFP, 2002), as referências técnicas para atuação frente às relações raciais (CFP, 2017) e as referências técnicas para atuação de psicólogas(os) junto aos povos indígenas (CFP, 2022), que embasam uma postura profissional mais coerente com a pluralidade racial da população brasileira.

Assim como identificado nesta pesquisa, estudos como os de Espinha (2017) e Carvalho, A., Souza e Macedo (2020) encontram em projetos político-pedagógicos de cursos de Psicologia do Brasil, citações às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/2004) no corpo textual dos documentos. Embora seja um progresso fundamental para o estabelecimento de uma educação racializada na formação, os três trabalhos apontam para a necessidade de melhoria na incorporação deste marco legal nas matrizes curriculares. É necessário que mais disciplinas obrigatórias abordem as relações

étnico-raciais, para que tais discussões não dependam de uma demanda/oferta (característica da modalidade optativa) e não se limitem a disciplinas de uma única ênfase.

Para Espinha (2017), a agregação das diretrizes deve acontecer de maneira mais profunda, abrangendo todos que estão envolvidos na ação pedagógica, no âmbito individual, e principalmente no institucional. Portanto, a autora comenta que as políticas públicas de ações afirmativas devem estar aliadas ao processo de revisão global dos processos pedagógicos, ou seja, deve-se repensar práticas que perpetuam a marginalização da diversidade étnico-racial na academia. Martins, Z. *et al.* (2018, p.132) complementam dizendo que “[...] a universidade só se tornará institucionalmente plural quando as ações em prol a diversidade forem para além do fazer cumprir as políticas de ações afirmativas determinada por lei [...]”, isso significa que o combate ao racismo nas universidades requer o reconhecimento da invisibilidade do fator racial, influência da postura acrítica na branquitude. Deste modo, é imprescindível que ocorram mudanças estruturais no curso de Psicologia da UFMA, para que o currículo contemple substancialmente a diversidade étnico-racial.

Intelectuais da área debatem os meios de combate ao racismo nas universidades. Martins, Z. *et al.* (2018), por exemplo, defendem que um currículo plural e diverso reflete um corpo docente igualmente plural e diverso, portanto, os autores propõem que as universidades realizem seletivos que garantam um quadro mais diversificado, como dispõe a Lei nº 1.990, que reserva 20% das vagas em concursos públicos a pessoas negras (BRASIL, 2014). Na mesma via, Khouri (2019) ressalta que as políticas de cotas raciais (lei nº 12.711/12) favorecem a abertura de espaços para novos diálogos, já que, discentes com diferentes identidades raciais e com diferentes realidades socioeconômicas empregam um olhar mais crítico direcionado a hegemonia de epistemologias eurocêtricas. Isto reforça o argumento de Gomes, N. L. (2009), que acentua a importância de pesquisadores de diferentes grupos étnico-raciais nas universidades que possam ser produtores de conhecimento sobre a sua própria realidade, não mais objetos de estudo.

Este processo pode ser observado ocorrendo, aos poucos, no curso da UFMA. A partir das experiências acadêmicas da autora deste trabalho, apesar da ausência das relações raciais nas ementas das disciplinas optativas *Tópicos Especiais em Psicologia Social e Processos Sócio-Históricos, Religião e Subjetividade*, ao serem lecionadas por um docente negro do departamento, com interesse por estudos sobre as relações étnico-raciais, a temática foi inserida em seus planos de ensino. Ainda que isso sinalize um importante progresso da presença do debate racial na formação, reitera-se que a iniciativa descrita é um movimento individualizado, cuja ocorrência depende do interesse particular dos docentes.

Isto posto, diante do processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico do curso, ocorreu no dia 20 de setembro de 2021, uma reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que aprovou por unanimidade a inserção da disciplina *Psicologia e Relações Étnico-Raciais* (60h) no núcleo comum da matriz curricular¹. Até o momento, o novo projeto ainda não foi implementado, entretanto, ele já demonstra mais uma ação que indica o fortalecimento da temática étnico-racial na integralidade da formação.

Desse modo, com 30 anos de história, a formação em psicologia na UFMA permanece em constante aperfeiçoamento. Ainda que, este período demonstre poucos progressos curriculares frente a uma educação antirracista, anseia-se que com novas visões de mundo ocupando espaços no ensino superior, pesquisas futuras encontrem um cenário diferenciado. Também é de fundamental importância o fortalecimento do movimento de autocrítica no curso, para que as diversidades dos processos de subjetivações estejam presentes na identidade, princípios e valores da formação em Psicologia na UFMA.

¹ Informações transmitidas pela orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a qual esteve presente na reunião.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As consequências das políticas de embranquecimento populacional e o mito da democracia racial, promovidos no período pós-abolição no Brasil, perpetuam-se explicita e implicitamente em diferentes contextos sociais, especialmente no sistema educacional brasileiro, que serviu como instrumento de delimitação dos espaços dos sujeitos a partir do critério racial, e que hoje ainda silencia diversidade étnico-racial nos processos educativos no país (CAMPOS; MARQUES, 2021).

Considerando o ensino superior, especificamente o curso de Psicologia, nota-se que a realidade não se diferencia, pouco se abordam relações étnico-raciais na formação (SCHUCMAN, 2014), apesar de ser uma ciência que tem a sua história marcada pelo racismo científico (“Escola” Nina Rodrigues), que legitimou a desigualdade racial e garantiu privilégios ao grupo racial dominante. Sendo assim, o racismo que um dia foi explícito na ciência psicológica, nos dias atuais se estabelece silenciosamente através da desconsideração das influências de uma sociedade racializada no desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que se tem a identidade racial do branco como norma (SCHUCMAN, 2014), como acusam os achados desta pesquisa.

Ainda que tenha havido avanços decorrentes da criação de amparos legais que denotam a obrigatoriedade da discussão étnico-racial no ensino superior, a baixa expressividade no atual projeto político-pedagógico do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), demonstra que o comprometimento com uma educação antirracista ainda se encontra escamoteado. Com 30 anos de curso, a Psicologia na UFMA carrega em seu histórico a escassez de pesquisas, ementas e epistemologias que evidenciam a pluralidade étnico-racial da população maranhense. Esta realidade sinaliza a necessidade de pensar ações institucionais que colaborem com a desconstrução de dinâmicas excludentes e que garantam a efetividade das políticas de ações afirmativas, conjuntura que não se diferencia aos apontamentos de estudos em outros locais do país.

Por se tratar de uma pesquisa documental, no qual o material analisado restringiu-se aos projetos pedagógicos já utilizados pelo curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o estudo encontra uma limitação ao não abarcar as demais possibilidades de abordagem da temática étnico-racial ao decorrer do processo formativo dos discentes. Como orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2011), as graduações em Psicologia deve dar base para o desenvolvimento de competências e habilidades através de atividades referentes às dimensões de ensino, pesquisa e extensão, dito isso, há a possibilidade de

docentes e discentes se envolverem em outras práticas pedagógicas relacionadas às discussões étnico-raciais, tais como: grupos de estudos, produção de pesquisas, organização de eventos acadêmicos, debates trazidos em sala de aula, entre outras.

Tendo isso em vista, para ter uma visão mais abrangente da formação é de fundamental importância que futuras pesquisas investiguem as variadas dinâmicas presentes no contexto do ensino superior. As vivências acadêmicas de docentes e discentes enriquecem a discussão e dão continuidade ao processo de pensar uma formação alinhada à realidade psicossocial a qual se insere. Investigar como o Conselho Regional de Psicologia no Maranhão vem se posicionando frente às relações raciais também colabora no mapeamento da discussão étnico-racial no estado. Ainda com este objetivo, sugere-se que outras pesquisas foquem nos currículos dos demais cursos existentes no Maranhão, principalmente por conta das novas Diretrizes Curriculares (em processo de aprovação) serem a primeira versão do documento a inserir orientações para incorporação das relações étnico-raciais na formação.

Por fim, enfatiza-se que a principal finalidade deste estudo é a transformação dos conhecimentos obtidos nas disciplinas que evidenciaram as violências perpetuadas pela colonialidade, em um material que possa colaborar com reflexão sobre qual psicologia está sendo transmitida no curso da UFMA. O currículo é um instrumento político que privilegia uma parcela de saberes que são perpassados; é uma ferramenta histórica e social que traduz o olhar daqueles que o constrói, logo, espera-se que em futuras reformulações, o projeto político-pedagógico do curso de Psicologia da UFMA esteja aberto a diversidade, que vá além do cumprimento formal de leis ao manifestar uma cultura institucional antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana; MIRANDA, Rosane de Sousa; SETUBAL, Crislenne Pereira. “**Ninguém Quer Falar de Negro!**”: 30 anos de psicologia da universidade federal do maranhão. In: TEIXEIRA, Catarina Malcher et al (org.). **30 ANOS DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFMA: contando e fazendo história**. Maranhão: Edufma, 2022. p. 67-91.
- ALMEIDA, Silvio. **Raça e Racismo**. In: ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018, p. 19-44.
- AMORIM, Amanda Santos Pereira de. **Relações étnico-raciais e a atuação da psicóloga escolar: a urgente necessidade de uma formação para a diversidade**. 2019. 72 f. Monografia - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.
- ARAÚJO, Márcia Antonia Piedade. **A Psicologia no Maranhão: percursos históricos**. São Luís: Editora Universitária, 2005. 292 p.
- BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 30, p. 170-191, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932010000500008>.
- BARCELLOS, Jéssyca da Rosa Santos. **Formação em Psicologia e a educação das relações raciais: um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em porto alegre e região metropolitana**. 2016. 36 f. TCC (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148270>>. Acesso em: 05 ago. 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BERNARDES, Jefferson de Souza. A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2012, p. 2016-231.
- BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Brasília, 1962a.
- BRASIL. **Parecer nº403**. Brasília, 1962b.
- _____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.
- _____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Brasília, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 05, de 15 de março de 2011**. Brasília, 2011.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 1.071, de 04 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 179, de 17 de fevereiro de 2022**. Brasília, 2022.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de; MARQUES, Tiago Soares. Branquitude no ensino superior: a pesquisa sobre o branco nas relações étnico-raciais. **Raído**, [S.L.], v. 15, n. 37, p. 69-81, 28 jul. 2021. Universidade Federal de Grande Dourados. <http://dx.doi.org/10.30612/raido.v15i37.14420>.

CARVALHO, Andressa; SOUZA, Carlivane; MACEDO, João Paulo. Relações de Gênero e Étnico-Raciais nos Currículos de Psicologia: aproximações e desafios. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 40, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/DnyMSGZXkjT5yKNBdFdSFGx/?lang=pt>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CARVALHO, Cristianne Almeida; Ferreira, Ruan Marcus de Jesus Pinheiro. **Formação em Psicologia: criação do primeiro curso no Maranhão**. In: TEIXEIRA, Catarina Malcher et al (org.). 30 anos do curso de Psicologia da UFMA: contando e fazendo história. Maranhão: Edufma, 2022. p. 133-146.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 89-120.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Ano da Formação em Psicologia 2018: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia**. Brasília: CFP, 2018.

_____. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos (os) junto aos povos indígenas**. Brasília: CFP, 2022.

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

_____. **Resolução CFP nº 018**, Brasília: CFP, 2002.

ESPINHA, Tatiana Gomez. **A temática racial na formação em Psicologia a partir de projetos político-pedagógicos: silêncio e ocultação**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/331586>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade Crítica e Decolonialidade da Educação Superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, [S.L.], v. 3, n. 3, p. 17-29, 24 ago. 2017. Disponível em: <<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/324>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Cap. 4. p. 41-57.

GÓES, Virginia Santiago dos Santos. **Colonialidade do saber e a dinâmica universitária latino-americana: reflexões desde e com o eixo de fundamentos de América Latina da UNILA**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Integração Latino-Americana, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3643;jsessionid=55C2F8DAF079033A4D455C97516B8866>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e a Produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 419-441.

_____. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 247-275.

GOMES, Vanilce Farias; SATHLER, Conrado Neves; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de. Gênero, raça, sexualidade e classe nos projetos político-pedagógicos em cursos de psicologia. **Horizontes**, [S.L.], v. 40, n. 1, p. 1-24, 29 ago. 2022. Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F. <<http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1322>>.

KHOURI, Jamille Georges Reis. **Formando psicólogos/os para as relações raciais**: avanços e contradições nos cursos de psicologia da Bahia. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22102>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2011.

LIMA, Maria Batista. **Identidade étnico/racial no Brasil**: uma reflexão teórico-metodológica. Revista Fórum Identidades, Ano 2, Vol. 3, p. 33-46, jan-jun de 2008.

MACEDO, João Paulo; SILVA, Brisana Índio do Brasil de Macedo; DIMENSTEIN, Magda. Formação em Psicologia e Políticas de Equidade: desafios para atuar no sus. **Revista Psicologia em Pesquisa**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 1-25, 11 maio. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/30067>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MARTINS, Ewerton Domingos Tuma. Desafios da implementação da Lei 10.639/2003 em escolas públicas no município de Marapanim/PA. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 97-111, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4054>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARTINS, Zilda *et al.* Do racismo epistêmico às cotas raciais: a demanda por abertura na universidade. Revista Eco-Pós, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 122-146, 26 dez. 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

NEVES, Clarisse Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz; WELLER, Wivian.; SHUGUANG, Jiu; KAIYUAN, Guo (Orgs.). **Jovens Universitários em um Mundo em Transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124.

PEREIRA, Diogo Fagundes; SILVA, Cristiane Moreira da. Ensino de Psicologia e as Discussões Étnico-raciais. **Revista Uniabeu**, [S. L.], v. 11, n. 28, p. 162-173, maio 2018. Disponível em: <<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2978>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade de Poder a Classificação Social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

RUDÁ, Caio; COUTINHO, Denise; ALMEIDA FILHO; Naomar de. **Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004)**. Belo Horizonte: UFMG, 2015, p. 59-85.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia: Ciência e Profissão*, [S.L.], 26(1), p. 83-94, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 25 set. 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do "objeto da ciência" ao sujeito político. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 37, p. 172-185, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/CFM99XdXn4rxMPVjz5j5shy/?lang=pt>>. Acesso: 18 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: o que é isto?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-17.

SOUZA, Neusa Santos. O mito negro. In: SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 25-32.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto do Curso de Psicologia**. São Luís: UFMA, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto Político Pedagógico: curso de Psicologia**. São Luís: UFMA, 2014.

VEIGA, Lucas Motta. **Descolonizando a psicologia: notas para uma psicologia preta**. *Fractal: Revista de Psicologia*, [S.L.], v. 31, p. 244, 4 set. 2019. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação - UFF. http://dx.doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000.

VILAS BOAS, Cinthia Cristina da Rosa Vilas; MOURA, Maria de Jesus. Um tempo para o nosso tempo: o CFP na luta antirracista. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Psicologia brasileira na luta antirracista**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2022. v.1, p. 143-153. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-brasileira-na-luta-antirracista-volume-1/>>. Acesso em: 16 nov. 2022.