

## ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,  
v. 21, ano 2024 | ISSN: 2675-5432

# Educar as gerações netas: a urgência do fazer decolonial no ensino-aprendizagem de psicologia na formação de professoras/es

## Karina Pereira Pinto

Professora Adjunta da Área de Psicologia do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Santa Cruz.  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8420-9601>



Recebido em: 09/07/2024  
Aprovado em: 26/08/2024  
Publicado em: 23/09/2024

# Educar as gerações netas: a urgência do fazer decolonial no ensino-aprendizagem de psicologia na formação de professoras/es

Karina Pereira Pinto<sup>1</sup>

## Resumo

A psicologia brasileira, ao mesmo tempo em que é considerada um importante fundamento para a formação docente, possui uma profunda marca eurocêntrica-colonialista-racista. A partir deste intrincado problema, objetiva-se discutir a colonialidade no ensino-aprendizagem de psicologia na formação de professoras/es, buscando construir possibilidades para um fazer decolonial. Esta tarefa, porém, não se resume à alteração de conteúdos programáticos. Implica em três ações: questionamento do ensino centrado quase exclusivamente em concepções do sistema-mundo euro-estadunidense-moderno-colonial; incorporação de teorias e saberes periféricos;

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia (UERJ), mestre em Psicologia Social (UERJ), doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP). Professora Adjunta da Área de Psicologia do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordenadora do projeto de pesquisa “Decolonialidade, ensino de Psicologia na formação de professores e produção de subjetividades”, que conta com a participação de Franciele Brito Barbosa e Breno Pinto do Nascimento como colaboradores, Nicolli Farias Peixinho Biondi e Gabriel Pinto dos Santos como estudantes de Iniciação Científica Voluntária. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8420-9601>

e reconfiguração do pensar, sentir, fazer no processo de formação, atravessados pelos afetos, sensibilidades e histórias de vida. Conclui-se que a psicologia decolonizada pode exercer relevante papel na problematização das práticas coloniais institucionalizadas, desde que estejamos dispostas/os a desconstruir a colonialidade naturalizada em nós.

PALAVRAS CHAVES: Psychology; decoloniality; Decolonial psychology; Teacher education; Decolonial doing.

## **Abstract**

Brazilian psychology, while considered an important foundation for teacher training, has a profound Eurocentric-colonialist-racist imprint. Based on this intricate problem, the aim is to discuss coloniality in the teaching and learning of psychology in teacher training, seeking to build possibilities for a decolonial approach. This task, however, is not limited to changing the syllabus. It involves three actions: questioning teaching that is centered almost exclusively on conceptions of the Euro-American-modern-colonial world-system; incorporating peripheral theories and knowledge; and reconfiguring thinking, feeling and doing in the training process, crossed by affections, sensitivities and life stories. The conclusion is that decolonized psychology can play a relevant role in problematizing institutionalized colonial practices, as long as we are willing to deconstruct the naturalized coloniality within us.

KEYWORDS: Psychology; decoloniality; Decolonial psychology; Teacher education; Decolonial doing.

## **Introdução: construir possibilidades**

Cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo, educar sua geração neta para que não ataque minha geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer (Santos, 2023, p. 53).

Nêgo Bispo

A psicologia, além de fornecer subsídios para a prática das/os psicólogas/os, o faz para outras profissões, como a docência. Atualmente, a psicologia é considerada um dos fundamentos da formação de professoras/es e da prática pedagógica, pois seus conhecimentos possibilitam às/aos futuras/os docentes obter uma melhor compreensão sobre as/os alunas/os, sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a realidade escolar e sobre o mundo em que vivemos. Ao mesmo tempo, o campo disciplinar da Psicologia (e da subárea Psicologia da Educação) está intrinsecamente relacionado ao sistema-mundo europeu/estadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial. Segundo Pfeil e Zamora (2021), as instituições educacionais e as concepções de ensino-aprendizagem da psicologia possuem um caráter eurocêntrico, colonialista, racista, que geram graves implicações ao desenvolvimento de estudantes da educação básica.

Temos, então, um grave problema: a psicologia, que é um dos fundamentos da educação é, também, colonialista e racista. Estas duas afirmações juntas tornam urgente alguns questionamentos: o que as/os alunas/os de licenciatura estão aprendendo sobre psicologia? Que concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão sendo ensinadas? Que subjetividades estão sendo produzidas a partir das teorizações que levamos para a formação de professoras/es e para a prática em sala de aula? O que vem sendo ensinado fortalece e empondera as/os futuras/os professoras/es e suas/seus futuras/os alunas/os através da valorização de seus modos de vida e do

meio cultural em que estão inseridas/os ou as/os despotencializa através de um discurso que as/os coloca sempre no lugar da inadequação e/ou do déficit/patologia? Será que ainda reproduzimos em nossas salas de aula discursos coloniais que hierarquizam modos de vida qualificando-os ou desqualificando-os de acordo com um padrão de “civilidade” arbitrariamente estabelecido por uma visão de mundo eurocêntrica que se autointitulou como “superior” e se utilizou deste título de “superioridade” para justificar invasões, roubos e massacres de povos?

Discutir sobre a colonialidade no ensino-aprendizagem de psicologia na formação de professoras/es é dar visibilidade a estes questionamentos (Veyne, 1982), buscando construir possibilidades para denunciar as violências colonialistas e para a criação de fazeres decoloniais em que a diversidade de modos de sentir, pensar, existir e resistir seja acolhida.

## **1. Em quais águas me banhei?**

Este trabalho traz uma fundamentação teórico-prática que concebe o sujeito, os saberes e objetivações históricas não como dados naturais ou neutros, mas como construções instituídas a partir de práticas/discursos/contextos determinados. Desta forma, o conteúdo e a maneira como a psicologia é ensinada na formação de professoras/es tem uma implicação direta sobre a compreensão do sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a produção de subjetividades e a fabricação do mundo em que vivemos.

De acordo Heliana Conde Rodrigues (1999, p. 115) precisamos:

(...) instaurar uma *suspeita refletida* quanto à aparente simplicidade das histórias que nos contam. Pode parecer pouca coisa, em princípio, mas, talvez, seja decisivo se pretendemos abandonar nossos mortíferos especialismos e começar a construir saberes e práticas

muito especiais: aqueles que possam instaurar modos de saber, fazer e ser... em favor da diferença e da vida. (grifo no original)

Um passo importante para instaurar a suspeita refletida (cf. Rodrigues, 1999), é “não mais considerar óbvias presenças e ausências” (p. 124) e passar a considerar os “saberes, ao lado das práticas não-discursivas (ações e subjetivações), produtores de real social” (p. 131). Neste sentido, voltando a reflexão para o sujeito e a produção de subjetividades, Margareth Rago (1995) afirma que o sujeito não pode ser dado como um fato em si, mas deve ser visto como algo que emerge em um campo de forças e que assume determinadas configurações ao longo da história através de modos de subjetivação: “modos através dos quais os indivíduos se produzem e são produzidos numa determinada cultura, através de determinadas práticas e discursos, enquanto subjetividades” (p. 76-77). Assim, o sujeito é destituído de seu lugar de universalidade e passa a ser problematizado como construído histórica e culturalmente.

Segundo Michel Foucault (1999a), os sujeitos e as subjetividades são constituídos a partir de regimes de verdade, compreendendo que “a verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem um regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade” (p. 12). Para Foucault (1999a), não existe uma verdade essencial ou fundante do ser humano e da humanidade. A verdade, assim como tudo que nos cerca, também é construída historicamente e cada contexto histórico produzirá seus regimes de verdade, ou seja, as verdades que forem convenientes ou necessárias.

De acordo com Pinto (2003), normas/padrões de subjetivação pautados na modernidade/colonialidade foram estabelecidos ao longo das histórias da psicologia e da educação brasileiras como regimes de verdade, tendo como um dos principais dispositivos o ensino de

psicologia na formação de professoras/es. Com a proclamação da república, o lema “ordem e progresso” impregnou as instituições brasileiras, fazendo com que várias associações e ligas passassem a reunir intelectuais, médicos, engenheiros, educadores, dentre outros, a fim de trazer à tona discussões voltadas para a construção de um novo homem brasileiro. O povo brasileiro passou a ser alvo de investimento, acreditando-se na ideia colonialista de regeneração da população através da escola. As/os professoras/es, vistas/os como organizadoras/es da alma popular, deveriam não só reproduzir os novos preceitos educacionais, como ser, elas/es próprias/os, formadas/os de acordo com tais convicções. Assim, as/os futuras/os professoras/es, com as novas teorias de desenvolvimento, aprendizagem e ensino, adquiridas através dos estudos de psicologia nas Escolas Normais, adentravam as salas de aula das escolas com o intuito de educar as crianças a partir das novas concepções alinhadas com o propósito modernizador/colonialista, produzindo e reproduzindo o ideal de um novo homem brasileiro – trabalhador, disciplinado, obediente e politicamente passivo – para além dos muros das escolas (Pinto, 2003).

É importante destacar que, no início do século XX, teorias da psicologia importadas da Europa e dos Estados Unidos penetravam e difundiam-se na educação escolar, fugindo do campo de visibilidade dos atos cotidianos: instituíam-se como práticas, naturalizavam a observação, julgavam comportamentos por elas mesmas construídos, engendravam novos conceitos e novos olhares, segmentavam corpos, davam visibilidade às diferenças, criavam normas e classificavam desvios (Pinto, 2006). O saber mais sistematizado e explícito orientava as/os futuras/os professoras/es durante sua formação e nas salas de aula, porém, saberes difusos, invisíveis e embaralhados com outras percepções de vida, entranhavam-se no dia-a-dia de professoras/es, estudantes e suas famílias, através de julgamentos sobre atitudes, valores e ideais. Uma vez que

aprendessem estes novos saberes, eles passariam a se constituir como um dos elementos de suas sensibilidades: novas concepções sobre o homem e sobre o próprio mundo passavam a fazer parte do cotidiano (Pinto, 2006).

Este breve passeio pelas histórias da psicologia e da educação brasileiras não diz respeito a uma prática que se localiza historicamente no início do século XX. Como afirmaram Elizabeth Oliveira e Marizete Lucini (2021), o discurso colonizador (marcado pelos ideais de modernização do país no início do séc. XX) mantém uma continuidade ao longo do tempo, reinventando-se e atualizando através dos saberes e fazeres cotidianos, revelando a colonialidade impregnada, ainda hoje, na psicologia e na educação.

Compreende-se, portanto, que o fim das administrações coloniais não significou uma transformação efetiva em relação à hierarquização étnico-racial das populações e à divisão internacional do trabalho entre centro e periferias. Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o que ocorre, na verdade, é uma “transição do colonialismo moderno para a colonialidade global” (p. 13, tradução nossa)<sup>2</sup>, que vai transformar os processos de dominação da modernidade, sem que haja, em âmbito mundial, uma real alteração nas relações centro-periferia. As periferias mantêm-se em uma posição de subordinação pelas novas instituições do capital global.

Segundo Anibal Quijano (2005, p.121):

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as ex-

---

<sup>2</sup> “Transición del colonialismo moderno a la colonialidade global” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13)



periências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Anibal Quijano (2005) descreve o processo no qual a Europa ocidental transforma-se, de forma exitosa, no centro do novo sistema-mundo moderno e ressalta dois aspectos que “ajudam a explicar porque os europeus foram levados a sentirem-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, *naturalmente superiores*” (p. 121, grifo no original): a classificação racial hierárquica, que se apresentava como universal, e o etnocentrismo colonial. Desta forma, as relações entre a Europa ocidental e o “resto do mundo” (p. 122) passam a ser explicadas a partir de uma perspectiva binária que se impõe mundialmente, da mesma forma que a expansão colonial da Europa se impôs: “oriente-ocidente, primitivo-civilizado, mágico/místico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno” (p. 122).

O Giro Decolonial faz uma crítica radical à configuração mundial moderna, eurocêntrica, capitalista e colonialista, e busca uma forma de fazer com que os conhecimentos subalternos sejam incorporados aos processos de produção de conhecimento (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), pois, sem este giro, a descolonização não se torna possível.

Segundo Walter Mignolo (2007, p. 29-30):

O giro decolonial é a abertura e a liberdade de pensamento e de outros modos de vida (outras economias, outras teorias políticas); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e do seu imaginário imperial articulado à retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do

poder (isto é, da matriz colonial de poder). (tradução nossa)<sup>3</sup>

O conceito de decolonialidade emerge, desta forma, pela necessidade de denunciar o contínuo processo de exclusão provocado pelas hierarquias epistemológicas, étnico-raciais, espirituais, de gênero e sexualidade implementadas pela modernidade e que continuam desempenhando um importante (e excludente) papel na atualidade. Trata-se, no entanto, de um conceito que não se satisfaz apenas com a crítica e a denúncia: “exige o surgimento de novos lugares institucionais e não institucionais de onde os subordinados possam falar e ser ouvidos” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 21, tradução nossa)<sup>4</sup>.

## **2. Confluência de saberes e fazeres**

Fagner França (2020) ressalta que as metodologias de pesquisa precisam passar por um processo de descolonização. Destaca que o paradigma científico da modernidade pauta-se na objetividade, neutralidade, imparcialidade e esvaziamento das subjetividades (especialmente do/a pesquisador/a), baseando-se no modelo extrativista no qual apenas uma das partes se beneficia. É focado na dicotomia sujeito-objeto, concebendo o “objeto de estudo” pelas premissas da redução, fragmentação e generalização.

---

<sup>3</sup> “El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)” (Mignolo, 2007, p. 29-30, texto original).

<sup>4</sup> “exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 21, texto original).

Segundo França (2020), os estudos decoloniais fazem uma crítica às noções de “‘paradigma’, ‘instrumento’, ‘hipóteses’, ‘metodologia’” (p. 82), afirmando que são eurocêntricas e que naturalizam uma forma de pensar que faz com que saberes outros – colocados à margem da hegemonia epistemológica – sejam facilmente rechaçados. Tal forma de estruturar o conhecimento e a produção do conhecimento promove uma dominação dos conceitos, e “quem domina os conceitos, as palavras, exerce domínio também sobre uma vasta região da realidade, por exemplo, construindo a inferioridade simbólica dos sujeitos subalternos. Nomear é tomar posse” (p. 82). Ao nos propormos a abraçar a decolonialidade, precisamos trabalhar sob o crivo do questionamento em relação a métodos ou técnicas que remetam a ideias como manipulação, manejo e instrumentalização. Devemos, sim, praticar a escuta, a participação e a reciprocidade.

É importante ressaltar que o pensamento decolonial não é um pensamento localizado geograficamente em um continente. Ele ganha força e sistematização na América Latina através do Grupo de Estudos Modernidade/Colonialidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Fagner França (2020, p. 83) afirma que:

A decolonialidade é, de certa forma, a sistematização e a nomeação de uma forma de pensamento já presente em alguns autores no mundo. (...) Por isso não prescinde de pensadores europeus ou estadunidenses, africanos, asiáticos ou latino-americanos. O pensamento decolonial é, ao mesmo tempo, uma proposta de vida e de ciência.

Neste artigo proponho a confluência entre o *Fazer decolonial*, de Alexander Ortiz Ocaña e María Isabel Arias López (2019), e a *Genealogia do poder*, de Michel Foucault (1999b; 1999c), visando não apenas o debate teórico sobre psicologia, colonialidade e decolonialidade, mas a urgência da prática, pois a colonialidade – onde quer que esteja – silencia, expropria, violenta e mata. Desta forma,

não trago aqui uma metodologia que se supõe neutra e impessoal, e sim, um saber-fazer implicado com a vida e voltado para a criação de fazeres decoloniais. Opto, em certos momentos, por escrever em primeira pessoa do singular para lembrar para as/os leitoras/es que este artigo foi escrito por uma pessoa com uma determinada visão de mundo e para explicitar meu posicionamento em relação aos diálogos estabelecidos com as/os autoras/es que o fundamentam.

O fazer decolonial proposto por Ocaña e López (2019) afirma a necessidade de nos separarmos das epistemologias que privilegiam a relação sujeito-objeto para que possamos configurar uma relação entre um-eu-e-outro-eu. Desta forma, ao invés de pesquisar-sobre, devemos pesquisar-com. Ocaña e López (2019, p. 151), referindo-se a artigos que já publicaram, delineiam o “fazer decolonial”:

Eles analisam por que e para que uma metodologia ‘outra’, bem como a necessidade de avançar para um processo decolonizante. Propõem o fazer decolonial como um processo de decolonização, desenvolvido através de ações/rastros: contemplação comunal, conversar alterativo e reflexionar configurativo. (tradução nossa)<sup>5</sup>

O autor e a autora apontam que o fazer decolonial não deve ser visto como um novo modelo de metodologia científica, pois isso implicaria em continuarmos encapsuladas/os na mentalidade da modernidade/colonialidade eurocêntrica/ocidentalizada. Segundo Ocaña e López (2019), “a colonialidade epistêmica é a face oculta da metodologia de pesquisa” (p.153, tradução nossa)<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> “Analizan por qué y para qué una metodología ‘outra’, así como la necesidad de transitar hacia un proceso decolonizante. Proponen el hacer decolonial como proceso decolonizante, desarrollado mediante acciones/huellas: observar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo” (Ocaña; López, 2019, p. 151, texto original).

<sup>6</sup> “La colonialidad epistémica es la cara oculta de la metodología de investigación” (Ocaña; López, 2019, p. 153, texto original).

impondo diretrizes, etapas, exigindo técnicas e modalidades de investigação. Assim, o fazer decolonial emerge “como opção, como uma ‘outra’ forma de conhecer, pensar, ser, fazer e viver” (p. 151, tradução nossa)<sup>7</sup>, configurando ações/rastros pautados no sentipensar e no fazer decolonial. Nesta perspectiva, o/a pesquisador/a transforma-se num/a mediador/a decolonial sensível aos detalhes e ao todo, simultaneamente. Ocaña e López (2019, p. 154) explicam:

Em suma, o sentipensar e o fazer decolonial não implicam desconstruir, mas sim reconfigurar e decolonizar os conceitos-chave da modernidade, a fim de mostrar a sua colonialidade oculta e o seu âmbito particular, situado, histórico e regional. Porém, este processo decolonizante não se realiza através de um método, mas através de ações/rastros decoloniais que configuram – e são configurados em/de/por/para – o sentir-pensar-fazer humano. (tradução nossa)<sup>8</sup>

A genealogia do poder (Foucault, 1999b; 1999c) adota como pressuposto básico a análise dos discursos a partir de suas relações de poder, situando-os como elementos de um dispositivo de natureza estratégica na produção de subjetividades. Dentro desta perspectiva, Foucault (1999a) procura compreender como as/os sujeitos entram nos regimes de verdade, sendo alvo e, ao mesmo tempo, produzindo efeitos de poder que produzem subjetividades. Para realizar esta tarefa, propõe uma desnaturalização das práticas, ou seja, parte para a análise

---

<sup>7</sup> “como una opción, como una forma ‘otra’ de conocer, pensar, ser, hacer y vivir” (Ocaña; López, 2019, p. 151, texto original).

<sup>8</sup> “En fin, el sentipensar y hacer decolonial no implica desconstruir sino reconfigurar y decolonizar los conceptos clave de la modernidad, con el fin de mostrar su colonialidad oculta y su alcance particular, situado, histórico y regional. Pero este proceso decolonizante no se realiza mediante un método sino mediante acciones/huellas decoloniales que configuran – y se configuran en/desde/por/para – el sentir-pensar-hacer humano” (Ocaña; López, 2019, p. 154, texto original).

sobre como sujeitos são constituídas/os historicamente a partir da construção de regimes de verdade. A desnaturalização – desconstrução sistemática e analítica de tudo aquilo que é inaceitável e insatisfatório para as/os sujeitos, mas que consideramos natural – é, portanto, uma das formas utilizadas para compreender como, historicamente, se produzem os regimes de verdade, como se produzem nossas práticas mais banais e como se produzem as/os sujeitos e suas subjetividades.

A questão, portanto, é verificar como se produzem efeitos de verdade nos mais diversos discursos que nos fazem acreditar em objetos naturais que precedem as práticas – como, por exemplo, algumas teorias da psicologia sobre desenvolvimento e aprendizagem, legitimando seu ensino na formação de professoras/es – e dar um passo além: depois de desnaturalizar os regimes de verdade (ou, enquanto os desnaturalizamos), decolonizar as sensibilidades, os afetos, os saberes e os fazeres na formação de professoras/es, através dos compartilhamentos de saberes e afetos entre corpos reais (muito além da dicotomia professor/a-aluna/o).

### **3. A captura do instante**

De acordo com Fagner França (2020), “o fazer decolonial é justamente um desfazer colonial”, ou seja, exige uma disponibilidade de revisão e transformação de concepções e visões de mundo marcadas pela colonialidade e que estão arraigadas em nosso ser. Trata-se de uma “recriação de nossa maneira de pensar, sentir, existir, agir, amar, conviver, compartilhar” (p. 83). Esta recriação não é tarefa fácil, pois nossos modos de subjetivação foram constituídos com base em uma história única sobre como a vida deve ser. Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos alerta sobre os perigos da história única: “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (p. 22). Estereóti-

pos são criados para sustentar a história única, enfatizando apenas uma parte – conveniente e incompleta – do que se quer relatar. A consequência disso é que a dignidade das pessoas é roubada, “tornando difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum” (p. 27-28).

A escola e demais instituições de nossa sociedade nos contam uma história única sobre a história da humanidade, assim como nos contam, ainda hoje, uma história única sobre como as crianças devem ser educadas em espaços emparedados chamados escolas (Tiriba, 2018), nos quais permanecem exaustivamente sentadas em carteiras durante horas a fio, tendo contato com a realidade de forma artificial, através de livros didáticos. Adebayo Akomolafe e Manish Jain (2017, p. 38) ressaltam que:

Quando nos sentamos em carteiras escolares o dia todo, rompemos com as características particulares que compartilhamos com nossos ancestrais, com espírito, com luto, com o tempo, com a iminência da idade, com a gratidão, um com o outro. Internalizamos a arrogância (que se mescla a um profundo senso de inferioridade) de que nossas avós, e todos que vieram antes delas, eram ‘ignorantes’, ‘primitivos’ e ‘retrógrados’. Nosso discurso contemporâneo sobre educação silencia e deslegitima a ideia de que há diversas visões do cosmos, diversas naturezas e culturas, diversos letramentos, muitos ângulos de conhecimento e muitas possibilidades além da visão tradicional do que a aprendizagem, o saber e o ser podem ser. Ao encolher o compromisso com a diversidade cultural, escolas e todo o universo educacional que elas compreendem, excluem a biodiversidade, as várias maneiras de encarar o bem estar e os estilos de vida que vão além do sistema financeiro dominante.

Em concordância com Akomolafe e Jain (2017), articulando com o conceito de história única de Adichie (2019), adiciono a esta reflexão os estudos de Júlia Varela (1999) sobre a pedagogização do conhecimento nos séculos XVI/XVII, na Europa. Podemos dizer que a história única da modernidade/colonialidade reafirma, insistentemente, que somos incapazes de sermos educados sem

que frequentemos escolas com seus saberes controlados e suas/seus professoras/es previamente preparadas/os. Esta história única sobre a escolarização, no entanto, tem uma história na história.

Varela (1999) explica o surgimento do modelo educacional escolar que vivemos hoje e que começou a se espalhar por todo planeta com o advento da modernidade/colonialidade: determinou-se que a educação das crianças deveria se dar em espaços fechados para se ter maior controle sobre os processos educacionais. Os saberes, antes dispersos e diversos, passaram a ser “selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo em que eram submetidos a censuras” (p. 88). Para que estes saberes fossem transmitidos de forma apropriada, “os mestres passaram a ser os únicos detentores do saber e os estudantes viram-se relegados a uma posição de subordinação, converteram-se em sujeitos destinados a adquirir os ensinamentos dosificados transmitidos por seus professores” (p. 89). Estas/es, por sua vez, foram obrigadas/os a se submeter a uma formação na qual aprenderiam as chamadas teorias clássicas – elevadas à categoria de saberes verdadeiros –, apresentadas como neutras e imparciais, sempre descontextualizadas e desvinculadas da realidade social. Varela (1999) afirma que “desse modo, saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos ou classes sociais, começaram a ficar marcados pelo estigma do erro e da ignorância” (p. 89).

Júlia Varela (1999) se refere aos processos ocorridos nos séculos XVI/XVII para demonstrar como a lógica da escolarização marcada pela modernidade/colonialidade persiste. Retomo a sugestão de Heliana Conde Rodrigues (1999) de estranhar presenças e ausências e de suspeitar refletidamente da reprodução – desde o início do século XX – da história única que nos contam sobre o ensino de teorias “clássicas” da psicologia na formação de professoras/es. A aparente simplicidade na afirmação de que



*tais teorias são fundamentais para que as/os professoras/es saibam lidar com crianças* precisa ser questionada.

Beatriz Souza (2010), em uma intervenção feita numa escola pública, solicitou que as/os alunas/os desenhassem “como sentiam a classe” (p. 108). Em sua análise, ressalta que as figuras que as crianças desenharam “não são bem humanas, como se o que pudesse habitar a escola fossem ‘seres escolares’, que de humano só têm a cabeça” (p. 109). Ao representarem apenas carteiras com uma cabeça, podemos refletir com Beatriz Souza (2010, p. 109) que:

(...) na escola só estaria havendo espaço para o racional, para a produção intelectual. O corpo é transformado ou misturado à carteira, no qual deve permanecer o tempo todo. (...). Em um lugar onde só a racionalidade é admitida, não pode haver brincadeira, que em tal contexto muda de nome e significado. Brincadeira, na escola, é bagunça. Bagunça, na rua, é brincadeira.

Com uma necessidade natural de brincar, a criança se permite movimentar o corpo livremente em um tempo/ espaço no qual dizem que ela deveria permanecer imóvel. Inevitavelmente, recebe o rótulo de “indisciplinada” e é punida. Teorias, conceitos e diagnósticos são formulados catalogando a “indisciplina” como “desvio” ou “distúrbio” (Souza, 2010). Assim, normas de comportamento são estabelecidas, perfis psicológicos são traçados apresentando-se com uma pretensa neutralidade, desqualificando, mantendo sob vigilância, corrigindo e/ou silenciando qualquer comportamento ou modo de vida que se diferencie de uma normalidade instituída (Pfeil; Zamora, 2021).

Uma das áreas da psicologia voltada para o estudo/pesquisa dessas questões é a Psicologia da Aprendizagem. Roseane Silva (2021) destaca que há uma vasta discussão sobre concepções de aprendizagem buscando destrinchar questões como dificuldade de aprendizagem entre as/os estudantes, perfis “ideais” de docentes, “fracasso escolar”, dentre outras, que contribuem “para a

reprodução de ações e saberes colonizados” (p. 08). De acordo com Roseane Silva (2021, p. 08), o que há em comum entre essas questões é a centralização das discussões no indivíduo, atribuindo a “culpa” a:

(...) questões de ordem genética (ligadas à raça, ao talento pessoal, à capacidade intelectual ou a disfunções orgânicas). E também como relativas ao ambiente familiar ou à condição socioeconômica dos/as alunos/as, seguindo os preceitos ditados pelas teorias racistas, da aptidão natural, organicista, ambientalista ou, ainda, da carência cultural.

Flávia Pfeil e Maria Helena Zamora (2021, p. 06-07) também destacam de forma crítica a centralidade no indivíduo presente nas teorias da psicologia:

Observamos que essa perspectiva ainda está na base da produção do fracasso escolar. A partir dela que se constroem explicações individualizantes e preconceituosas acerca dos processos de aprendizagem e sociabilidade de determinados estudantes, pautando-as ora em fenômenos biológicos (transtornos de aprendizagem e/ou comportamentais de origem intrapsíquica ou neurológica) ora em fenômenos sociais (como as “famílias desestruturadas”, a pobreza, as culturas tidas como inferiores), vistos como doenças que ameaçam o ser coletivo. Essas práticas revelam o modo como a colonialidade se faz presente nos discursos e abordagens educacionais até hoje.

Com isso, a história única sobre como a educação das crianças deve ser e sobre os processos “normais” de desenvolvimento e aprendizagem é realimentada na formação de professoras/es através da disciplina Psicologia da Educação. Reitera-se a ideia de uma educação na qual o intelecto é privilegiado e o corpo é suprimido, de que as/os autoras/es relevantes que devem ser ensinados para as/os futuras/os professoras/es são os homens-brancos-europeus/estadunidenses-heteronormativos. As/os futuras/os professoras/es, assim como as crianças nas escolas, também são educadas/es em espaços emparedados,

sentadas/os em carteiras, privilegiando unicamente o intelecto. Conforme Fernandes (2022, p. 10-11):

A colonialidade é padrão básico de poder, que se reatualiza e se reoriginaliza ao longo da formação dos territórios e dos povos formadores do Brasil e da América Latina. É nesse contexto e sob a égide dessa construção de proporções continentais, espreada durante séculos, que surge a psicologia brasileira, que, enquanto ciência e profissão, se desenvolve atrelada hegemonicamente a essa compreensão eurocêntrica – concepção antropocêntrica, racista, evolucionista, dualista – que se impõe, pela violência, aos povos. É também uma concepção que busca dominar e controlar a natureza e toda a diversidade de vidas e corpos, em uma lógica extrativista e predatória, uma monocultura do pensamento, conforme enfatiza a indiana Vandana Shiva.

Segundo Pereira et al (2022), a manutenção da colonialidade se faz presente nos currículos das universidades, encontrando-se, facilmente, tanto na formação de psicólogas/os quanto na formação de professoras/es. Estas consolidam saberes e fazeres baseados em teorias da psicologia que vêm reproduzindo uma perspectiva político-cultural-epistemológica predominantemente europeia e estadunidense, sem que estes pressupostos sejam objeto de debates, estudo e crítica. Pereira et al (2022, p. 184) afirmam que

(...) nada é mais político do que a afirmação da neutralidade na psicologia que, assim, se alinha a uma mentalidade colonial de dominação que invisibiliza outras possibilidades de questionamentos e reflexões sobre a própria noção de ciência e suas implicações enquanto política de vida ou de mortificação.

O efeito da colonialidade em nossas subjetividades reforça a ideia de que nós – latino-americanas/os, brasileiras/os, nordestinas/os – não somos boas/bons o suficiente. O outro é que é bom. Há sempre uma hierarquização civilizatória sustentando o pensamento e desempoderando aquelas/es que não ocupam os lugares legitimados de

saber/poder. Essas pessoas formam-se como professoras/es, entram nas escolas, nas salas de aula e reproduzem a lógica colonialista na qual foram formadas/os, ensinando para suas/seus alunas/os que nunca serão boas/bons o suficiente, e que devem se calar e se submeter à violência da desqualificação e do silenciamento de seus modos de vida originários. Conforme Pereira et.al (2022, p. 187):

O eurocentrismo epistêmico influencia o modo de pensar sobre a personalidade, cognição, desenvolvimento, psicopatologia e as áreas aplicadas da psicologia e é nesse sentido que se objetiva aproximar as discussões decoloniais às bases epistemológicas da psicologia, principalmente por entender que uma racionalidade colonial produz um ideal e nega as existências de outros saberes periféricos que compõe subjetividades e constroem histórias. **É violento que a psicologia brasileira se constitua em uma lógica que faça (in)existir esses sujeitos como sujeitos legítimos.** (grifo nosso)

Roseane Silva (2021) ressalta a importância da construção de práticas contracoloniais no ensino-aprendizagem de psicologia na formação de professoras/es de modo que as/os professoras/es desenvolvam um olhar e uma escuta que apreendam as diferentes realidades que as/os estudantes vivenciam. De acordo com Silva (2021, p. 16):

Nenhuma experiência de ensinoaprendizagem pode ser generalizada, as metodologias, a didática utilizada, a forma de avaliar os/a estudantes, as relações professor/a-aluno/a precisam considerar os efeitos dos sistemas de opressão nos processos subjetivos dos sujeitos, que faz com que uns e umas tenham mais dificuldades de acesso e de se manterem na escola e na universidade do que outros/as, com que alguns e algumas consigam realizar as atividades escolares sempre de acordo com o solicitado e outros/as tenham dificuldades de tempo, de habilidades, de uma rede de apoio que os/as auxiliem. São vários os fatores que precisam ser considerados, as questões culturais, os modos de ser, de falar, as origens dos diferentes povos com suas tradições precisam ser ressaltadas, e necessitam de

espaço na escola para (re)existirem aos anos de práticas pedagógicas que silenciaram saberes e culturas.

Akomolafe e Jain (2017) lançam uma provocação nos questionando se estamos mais felizes frequentando os espaços escolares enquanto matamos “tudo o que é indígena e selvagem dentro de nós” (p. 37) e perguntam se as boas intenções dos colonizadores “levaram à maior liberdade ou maior escravidão dos educados e ‘desenvolvidos’” (p. 39). Para aguçar ainda mais a provocação, os autores apresentam várias experiências ao redor do mundo que reimaginam a educação sem os processos nocivos da escolarização nos moldes moderno-coloniais, “abrindo espaço para que aqueles desencantados pela escola redescubram suas mãos, corações, mentes e lares como ferramentas base para o aprender” (p. 40).

A reflexão sobre e a desnaturalização da colonialidade presente no campo de conhecimento da psicologia, assim como o fazer decolonial, com destaque aqui para o ensino-aprendizagem de psicologia na formação de professoras/es, tornam-se urgentes, pois estamos falando de vidas reais, submetidas a concepções e práticas sustentadas em teorias que perpetuam desigualdades e produzem sofrimento.

Decolonizar o ensino-aprendizagem de psicologia (e demais disciplinas) na formação de professoras/es não se resume, portanto, a uma simples alteração dos conteúdos programáticos. Implica em três ações: (1) o questionamento do ensino centrado quase que exclusivamente em teorias e concepções do sistema-mundo euro-estadunidense moderno-colonial; (2) a incorporação de teorias e saberes periféricos; (3) e toda uma reconfiguração do pensar, sentir, fazer pessoa/pessoa, atravessado pelo questionamento sobre como podemos incluir os afetos, as sensibilidades, as histórias de vida, a reflexão crítica, a dor, a angústia e as alegrias no processo de (trans)formação pessoal-profissional.

#### **4. Considerações finais: muitas histórias importam**

A psicologia *decolonizada* pode exercer um importante papel na problematização e intervenção nas práticas coloniais institucionalizadas que se reificam em modos de vida aprisionados pelo assujeitamento, pela classificação normal/patológico, pela medicalização da vida (Pfeil; Zamora, 2021). Concordo com Pereira et.al (2022) quando exclamam: “urge afirmar uma versão da psicologia livre do pensamento colonizado” (p. 190), e aproveito para retomar as palavras do mestre quilombola Nêgo Bispo, que inspiraram o título deste artigo: “cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo, educar sua geração neta para que não ataque minha geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer” (Santos, 2023, p. 53).

Laço aqui algumas reflexões para a geração vó/vô (professoras/es universitárias/os) e para a geração filha/o (estudantes das licenciaturas): nós estamos realmente dispostas/os a abraçar a diversidade e a inclusão, lidando com as/os estudantes da educação básica (gerações netas) exatamente como são, com seus corpos livres, suas múltiplas formas de compreender e se expressar no mundo? Estamos realmente dispostas/os a nos abrimos para experienciar a multiplicidade de cosmovisões, histórias e modos de vida? Ou preferimos continuar enclausurando as/os estudantes em rótulos colonialistas que atuam como camisas de forças teóricas, para que possamos prosseguir incólumes com nossos “manicômios mentais” (cf. Pelbart, 1991) e nossas verdades cheias de preconceitos?

Sigo com Adebayo Akomolafe e Manish Jain (2017, p. 45), quando afirmam:

(...) deixe-nos abrir nossos olhos fechando-os bem apertados. Só assim iremos perceber que o que nos assombra são aspectos de nós mesmos – traços de novos paradigmas para uma aprendizagem mais arrebatadora –, e que podem nos levar a um mundo mais abundante.

Chagdud Tulku Rinpoché (2013) é enfático ao afirmar que “tentar mudar o mundo sem mudar a nossa mente é como tentar limpar o rosto sujo que vemos no espelho esfregando o vidro” (p. 22). Uma real transformação das nossas práticas para que sejam fazeres decoloniais requer de nós um esforço de autocritica e a renúncia às verdades ensinadas pela história única (Adichie, 2023). Bell hooks (2013) levanta esta questão de maneira bastante enfática, ao relatar episódios de pessoas que se dizem comprometidas com ideais de liberdade e justiça para todas/os, mas que, no dia a dia, reproduzem a cultura da dominação. Ocaña e López (2019, p. 156) ressaltam ainda um compromisso que se assume no fazer decolonial:

Quem assume a colonialidade como a face oculta da modernidade é obrigado a abandonar a modernidade se não quiser mergulhar na colonialidade. É preciso mudar os termos do discurso e não apenas o seu conteúdo, porque se não o fizermos configura um discurso moderno/colonial. Temos muito em que pensar, porque, se a colonialidade é a face oculta da modernidade, e a decolonialidade não elimina completamente a colonialidade, então também não elimina completamente a modernidade. E se somos modernos, vivemos na colonialidade porque é o seu lado oculto. Então, como podemos substituir a modernidade colonizadora que coloniza os nossos pensamentos, ações e sentimentos na linguagem? Como podemos livrar-nos da linguagem sem causar distúrbios de pensamento? Pois bem, devemos ir nos limites, ser exterioridade, viver na fronteira, experienciar e vivenciar nas/desde as bordas. (tradução nossa)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> “Quien asuma la colonialidad como la cara oculta de la modernidad está obligado a abandonar la modernidad si no quiere sumergirse en la colonialidad. Tiene que cambiar los términos del discurso y no solo su contenido, porque si no lo hace entonces configura un discurso moderno/colonial. Tenemos mucho que pensar, porque, si la colonialidad es la cara oculta de la modernidad, y la decolonialidad no elimina totalmente la colonialidad, entonces tampoco elimina del todo la modernidad. Y si somos modernos vivimos en colonialidad porque es su cara oculta. Entonces, ¿cómo reemplazar la

Pfeil e Zamora (2021) afirmam que “desconstruir a lógica colonial naturalizada em nós e em nossas práticas é o que nos permitirá avançar” (p. 07) e essa desconstrução começa pela conscientização sobre o quanto nossos discursos e práticas transitam pela esfera da colonialidade. Tomar consciência de que nossos modos de subjetivação e, conseqüentemente, nossas práticas, estão imbricados pela lógica colonial é um passo necessário para a transformação de nossos modos de pensar, sentir, agir.

Estudar sobre modernidade/colonialidade, decolonialidade e contracolonialidade no ensino-aprendizagem de psicologia na formação de professoras/es é reconhecer e denunciar séculos de injustiça que produziram/produzem cotidianamente subjetividades assujeitadas ao discurso colonizado, relegando os valores nativos ao lugar de selvageria e incivilidade e, ao mesmo tempo, reconhecer e legitimar séculos de resistência dos povos originários e dos povos em diáspora. É urgente nomear injustiças, reconhecer os modos de subjetivação capitalísticos-coloniais, favorecer espaços-tempos para a inventividade de fazeres decoloniais e para que os saberes e modos de vida contracoloniais adentrem no ensino-aprendizagem de psicologia na formação de professoras/es de forma que a colonialidade que ainda persiste seja efetivamente subvertida em sua realidade material e subjetiva. Encerro esta escrita com as palavras inspiradoras de Chimamanda Ngozi Adichie (2023, p. 32):

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo,

---

modernidad colonizante que en el lenguaje coloniza nuestros pensamientos, acciones y sentires?, ¿cómo desprendernos del lenguaje sin causar trastornos de pensamiento?, ¿cómo desprendernos totalmente de la colonialidad? Pues debemos irnos a los bordes, ser exterioridad, vivir en la frontera, experimentar y vivenciar en/desde los bordes” (Ocaña; López, 2019, p. 156, texto original).



mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (...). Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução Júlia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 61 p.

AKOMOLAFE, Adebayo; JAIN, Manish. Reimagine a educação. In: GREIER, Philippe; GOUVÊA, Tathyana (orgs). *EduShifts. O futuro da educação é agora*. 1. ed. S/cidade: EduShifts, 2017, 35-45. Disponível em: [https://www.edushifts.world/assets/ebooks/EDUshiftsNow\\_BP.pdf](https://www.edushifts.world/assets/ebooks/EDUshiftsNow_BP.pdf). Acesso em: 22/10/2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 1. ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 09-23. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 03/05/2023.

FERNANDES, Saulo Luders; GONÇALVES, Bruno Simões; SILVA, Liliane Santos Pereira. Psicologia, Povos Tradicionais e Perspectivas De(s)coloniais: Caminho para Outra Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília: Conselho Federal de Psicologia, v. 42, n. spe, 2022, p. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/BNyTVgPwMhh3frRsynkK6Pz/>. Acesso em: 31/08/2023. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003263863>

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a [1979], p. 01-14.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b [1979], p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999c [1979], p. 167-177.

FRANÇA, Fagner Torres de. Metodologias decoloniais: um museu de grandes novidades? *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande: UFMS, v. 2, p. 77-88, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/11699>. Acesso em: 02/07/2023. DOI: <https://doi.org/10.55028/cesc.v2i24.11699>

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 283 p.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Em: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 1. ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 03/05/2023.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. *Boletim Historiar*, Aracaju: Grupo de Estudos do Tempo Presente/UFS, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 02/08/2023.

OCAÑA, Alexander Ortiz y LÓPEZ, María Isabel Arias. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, Bogotá/Colômbia: Universidade de Santo Tomás, v. 16, n. 31, 2019, p. 147-166. Disponível em: Acesso em: Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>

PELBART, Peter Pál. Manicômio mental: a outra face da clausura. In: LANCETTI, Antônio. *Saúde Loucura* 2. 1. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1991, p. 129-138.

PEREIRA, Diogo Fagundes; GONCALVES, Cidiane Vaz; SILVA, Cristiane Moreira da; ECKHARDT, Fabiana. O pensamento decolonial na psicologia brasileira. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói: UnilaSalle, v. 14, n. 32, jan./abr. 2022, p. 181-193. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/9416](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/9416). Acesso em: 07/04/2023. Doi: <https://doi.org/10.18316/rcd.v14i32.9416>

PFEIL, Flávia Maria Cavallo; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Psicologia escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo: ABRAPEE, v. 25, 2021, p. 01-08. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/38dYwBNGcLLzftRQd9s5PrS/>. Acesso em: 01/04/2023. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221972>

PINTO, Karina Pereira. Os Organizadores da Alma Popular: Educadores, Escola Nova e Psicologia no Brasil (1920-1940). In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; CEREZZO, Antônio Carlos. (Orgs.). *Clio-Psyché Paradigmas: Historiografia, Psicologia, Subjetividades*. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/FAPERJ, 2003, p. 269-279.

PINTO, Karina Pereira. *Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937)*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. 1. ed. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005, p. 117-142. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em: 01/07/2023.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social: Revista de sociologia da USP*. São Paulo, v. 7, n. 1-2, outubro de 1995, p. 67-82. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Bn67fyfwtQfrMvhqN8VnXXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09/06/2024.

RINPOCHÉ, Chagdud Tulku. *Para abrir o coração: treinamento para a paz de Chagdud Tulku*. Tradução Cândida Bastos. 3. ed. Três Coroas: Makara, 2013 [2007]. 292 p.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Sobre as histórias das práticas grupais: explorações quanto a um intrincado problema. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; MANCEBO, Deise (Orgs.). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 111-165.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. 1. ed. São Paulo: Ubu editora/PISEAGRAMA, 2023.

SILVA, Roseane Amorim da. A Psicologia da Educação e a formação de professoras/es no interior de Pernambuco: reflexões para uma prática contra colonial. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, Edição especial, ano XXI, agosto 2021, p. 07-17. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59525>. Acesso em: 01/08/2023.

SOUZA, Beatriz de Paula. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, Adriana Marcundes; SOUZA, Marilene P. R. (orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 107-116.

TIRIBA, Léa. *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018. 308 p.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Tradução: Guacira Lopes Louro. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999 [1994], p. 87-96.

VEYNE, Paul Marie. Foucault revoluciona a história. In: idem. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1982. p. 151-181.