

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
Área de Ciências Humanas e Jurídicas
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

BRUNO HUFFEL DE LIMA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL PARA O ENSINO
SUPERIOR EM PSICOLOGIA NO BRASIL: ESTRATÉGIAS EPISTEMOLÓGICAS
PARA UMA FORMAÇÃO DECOLONIZADORA**

Chapecó - SC,
2022

BRUNO HUFFEL DE LIMA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL PARA O ENSINO
SUPERIOR EM PSICOLOGIA NO BRASIL: ESTRATÉGIAS EPISTEMOLÓGICAS
PARA UMA FORMAÇÃO DECOLONIZADORA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação, da Universidade Comunitária
da Região de Chapecó (Unochapecó) para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Cláudia Battestin

Chapecó - SC,
2022

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL PARA O ENSINO SUPERIOR
EM PSICOLOGIA NO BRASIL: ESTRATÉGIAS EPISTEMOLÓGICAS PARA UMA
FORMAÇÃO DECOLONIZADORA**

BRUNO HUFFEL DE LIMA

Esta dissertação foi avaliada pela banca examinadora e julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo sido APROVADA em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Battestin
Dra. em Educação (UNOCHAPECÓ)

Membro: Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Dr. em Educação (UFSC)

Membro: Profa. Dra. Márcia Luíza Pit Dal Magro
Dra. em Psicologia (UNOCHAPECÓ)

Membro: Prof. Dr. Francisco Javier Gárate Vergara
Dr. em *Planificación e Innovaciones Educativas* (UMCE/Chile)



Profª. Dra. Cláudia Battestin
Orientador(a)



Profª. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

Chapecó - SC, 26 de agosto de 2022.

Lima, Bruno Huffel de

As contribuições do pensamento decolonial para o ensino superior em Psicologia no Brasil: estratégias epistemológicas para uma formação decolonizadora / Bruno Huffel de Lima – 2022.

121 f.

Orientadora: Dra. Claudia Battestin

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária de Chapecó, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Psicologia Decolonial. 2. Educação. 3. Epistemologia. 4. Decolonialidade. 5. Interculturalidade. I. Battestin, Claudia. II. Título.

AGRADECIMENTOS

O percurso de vir-a-ser pesquisador foi possível a partir de inúmeros Encontros. Encontros que incitaram o que há de mais espontâneo no Ser. Encontros de Alteridade, em que o Outro passa a fazer parte, somando por sua singularidade e diferenças. Encontros de trocas empáticas, horizontalizadas e construídas a partir do entendimento de pertencimento coletivo. Encontros de sucessivas possibilidades de (des)construção dos devires, de um vir-a-ser implicado com questões éticas, políticas, sociais e coletivas.

Tornar-se pesquisador nesse processo foi possível a partir de alicerces construídos por meio de incontáveis lutas e (res)existências precedentes ao meu acesso à academia e à pesquisa. Reconhecer que meus privilégios e acessos são frutos de uma histórica peleia por uma educação coletiva, de acesso a todes, me exige nomear - mesmo correndo o risco de equívocos e esquecimentos -, quem fez parte dessa difícil e bonita trajetória.

Quero deixar o registro de agradecimento à Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, por sua acolhida e pela oportunidade de crescimento em seus espaços promotores de conhecimento e desenvolvimento pessoal, acadêmico e regional. Seu caráter comunitário e seu envolvimento com as necessidades regionais, com o povos originários, entre outros grupos sociais importantes à constituição do oeste catarinense, devem receber o devido destaque e relevância nesse processo.

A essência da Unochapecó reside na pluralidade dos discentes e na capacidade técnica e humana de seus docentes, entre outros profissionais que se dedicam ao funcionamento de toda a estrutura. Mas devo um agradecimento especial às professoras e aos professores que estiveram envolvidos com o Programa de Pós-Graduação em Educação, sobretudo pela generosidade de entrega aos nossos primeiros passos (tortos, angustiados e perdidos) na pesquisa, no programa. Certamente o compartilhamento de suas histórias e memórias, bem como conhecimento técnico, foram particularmente essenciais nessa jornada.

Apesar do contexto pandêmico da Covid-19 e ter vivenciado a experiência do mestrado de forma integralmente remota, é imensurável a riqueza das trocas entre os colegas da turma, assim como aqueles das turmas anteriores e posterior. Para além das publicações, eventos e desafios da pesquisa, há a herança imaterial deixada pelo convívio com estes colegas. E deixo aqui meu sincero agradecimento a todes.

O percurso da pesquisa nos permite frequentar espaços jamais pensados. Ter contato com personalidades e ideias, antes desconhecidas e inimagináveis. O processo remoto, mesmo com todos os desafios, nos presenteou com essas oportunidades impossíveis de serem

precificadas. A aproximação com autoridades em nossa área de pesquisa, nos oportunizou espaços de desenvolvimento impensáveis, em outros contextos. A participação e organização de eventos, enriqueceu a pesquisa, o pesquisar e o pesquisador.

Talvez o agradecimento mais importante esteja reservado à orientadora. Generosa, incansável, ávida por buscar sempre mais, e humana acima de tudo, tornou o processo e as angústias, uma experiência ímpar. Não existem formas possíveis para agradecer o suporte, a condução, a relação horizontal e todo investimento em mim depositado. Agradeço na mesma intensidade sua paciência com minhas “quebras de prazos” e com meus primeiros passos. Um ser humano incrível, uma docente inspiradora, de ideias potentes e transformadoras. Certamente alguém que será minha referência constante dentro da pesquisa e do devir humano.

Agradeço da mesma forma, à banca e suas significativas contribuições à pesquisa e ao texto. Agradeço pela oportunidade de acessar suas publicações e a relevância de suas ideias na implicação da transformação social. Pessoas com quem tive a oportunidade de construir uma história anterior ao mestrado e pessoas com quem pude me aproximar em outros espaços, compondo e contribuindo ainda mais na admiração pessoal e profissional que alimento por todes que estiveram comigo nesse caminhar.

Não posso deixar de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à pesquisa, na qualidade de bolsista. Em cenários políticos tão desafiadores à Educação, contar com instituições que apoiem a pesquisa e ofereçam o suporte e acesso à pesquisadoras e pesquisadores, além de fundamental, precisa ser reconhecido. Para além do reconhecimento, é preciso que se articulem movimentos coletivos de apoio às instituições e as mais diversas fontes de financiamento em Educação. Sem esta, dificilmente teremos condições de construir uma realidade social possível a todes.

Por fim e não menos importante, gostaria de agradecer à minha família e seu apoio incondicional aos desafios que se fizeram presentes nessa jornada. Pesquisar é uma arte que requer aperfeiçoamento, investimento e entrega. E é isso que a torna um processo tão rico e potente, pois não apenas nasce uma dissertação, mas nasce um pesquisador, um sujeito cada vez mais implicado com o social, com o que pertence a todes. Família, minha gratidão.

RESUMO

Pensar os elementos que compõem uma Psicologia Decolonial perpassa pela compreensão dos engendramentos políticos, sociais, culturais, epistemológicos, práticos e éticos da Psicologia enquanto Ciência e Profissão. Engendramentos ruidosos, escancarados de tão explícitos, enquanto projeto de silenciamento dos modos de ser, pensar, sentir, agir e viver. Nesta pesquisa, se busca compreender como o Pensamento Decolonial pode contribuir para uma formação decolonizadora na Psicologia. Para responder a esse questionamento, foi definido como objetivo geral analisar as contribuições do Pensamento Decolonial à Psicologia para uma formação decolonizadora. Três objetivos específicos foram elencados para orientação da pesquisa: a) identificar as origens epistemológicas que estruturam a formação em Psicologia no Brasil; b) traçar os percursos do Pensamento Decolonial e suas aproximações com uma Psicologia ética, crítica e política; c) propor elementos decolonizadores à formação acadêmica, por meio de uma Psicologia Decolonial. Em termos metodológicos, a pesquisa assume o caráter qualitativo das pesquisas bibliográficas. As análises consideram as contribuições da perspectiva decolonial e, por este motivo, compreendem a necessidade de atentar para o caráter intercultural, interdisciplinar e dialógico entre os saberes hegemônicos e os subalternizados. Recorre-se à “Análise de Discurso Crítica” (ADC), um método de análise em pesquisas qualitativas, no qual não há uma única perspectiva discursiva, mas uma heterogeneidade de elementos em diálogo permanente. São discutidas nessa pesquisa, as origens epistemológicas da Psicologia no Brasil, com a importação de saberes e discursos hegemônicos oriundos da Europa e Estados Unidos, por uma certa elite social, com vista a construir uma sociedade modelo e padrão. As discussões acerca do percurso histórico da Psicologia enquanto ciência autônoma, com forte influência do positivismo e a regulamentação da profissão, ganham espaço à medida que se problematiza os fundamentos que alicerçam sua práxis. Os principais conceitos do Pensamento Decolonial, protagonizam um diálogo Norte-Sul e Sul-Sul, com perspectiva libertadora da hegemônica construção dos conhecimentos. As análises das publicações em diálogo com a perspectiva decolonial e a Psicologia, seu compromisso ético, crítico e político, apresentam proposições possíveis à formação profissional da psicóloga e do psicólogo. Nesse sentido, um fazer consequente, consciente e potente de uma prática implicada na transformação e não apenas na teorização vazia e distante das realidades locais.

Palavras-chave: Psicologia Decolonial. Educação. Epistemologia. Decolonialidade. Interculturalidade.

RESUMEN

Pensar los elementos que componen una Psicología Decolonial permea la comprensión de los engendros políticos, sociales, culturales, epistemológicos, prácticos y éticos de la Psicología como Ciencia y Profesión. Engendramientos ruidosos, tan abiertos como tan explícitos, como proyecto de silenciamiento de las formas de ser, pensar, sentir, actuar y vivir. En esta investigación, buscamos comprender cómo el Pensamiento Decolonial puede contribuir para una formación descolonizadora en Psicología. Para responder a esta interrogante, se definió como objetivo general analizar los aportes del Pensamiento Decolonial a la Psicología para una formación descolonizadora. Se enumeraron tres objetivos específicos para orientar la investigación: a) identificar los orígenes epistemológicos que estructuran la formación en Psicología en Brasil; b) trazar los caminos del Pensamiento Decolonial y sus aproximaciones con una Psicología ética, crítica y política; c) proponer elementos descolonizadores a la formación académica, a través de una Psicología Decolonial. En términos metodológicos, la investigación asume el carácter cualitativo de la investigación bibliográfica. Los análisis consideran los aportes de la perspectiva decolonial y, por ello, comprenden la necesidad de prestar atención al carácter intercultural, interdisciplinario y dialógico entre saberes hegemónicos y subalternizados. Se utiliza el “Análisis Crítico del Discurso” (ACD), método de análisis en investigación cualitativa, en el que no existe una única perspectiva discursiva, sino una heterogeneidad de elementos en diálogo permanente. En esta investigación se discuten los orígenes epistemológicos de la Psicología en Brasil, con la importación de saberes y discursos hegemónicos de Europa y Estados Unidos, por parte de una determinada élite social, con vistas a la construcción de una sociedad modelo y modelo. Las discusiones sobre el devenir histórico de la Psicología como ciencia autónoma, con fuerte influencia del positivismo y de la regulación de la profesión, ganan espacio a medida que se problematizan los fundamentos que sustentan su praxis. Los principales conceptos del Pensamiento Decolonial son protagonistas de un diálogo Norte-Sur y Sur-Sur, con una perspectiva liberadora desde la construcción hegemónica del saber. Los análisis de publicaciones en diálogo con la perspectiva decolonial y la Psicología, su compromiso ético, crítico y político, presentan propuestas posibles para la formación profesional de psicólogos y psicólogas. En este sentido, un hacer consecuente, consciente y potente de una práctica implicada en la transformación y no sólo en la teorización vacía y alejada de las realidades locales.

Palabras clave: Psicología Decolonial. Educación. Epistemología. Decolonialidad. Interculturalidad.

ABSTRACT

Thinking about the elements that make up a Decolonial Psychology permeates the understanding of the political, social, cultural, epistemological, practical and ethical engenders of Psychology as a Science and Profession. Noisy engenderments, wide open as they are so explicit, as a project of silencing the ways of being, thinking, feeling, acting and living. In this research, we seek to understand how Decolonial Thought can contribute to a decolonizing formation in Psychology. To answer this question, the general objective was defined to analyze the contributions of Decolonial Thought to Psychology for a decolonizing formation. Three specific objectives were listed to guide the research: a) to identify the epistemological origins that structure the training in Psychology in Brazil; b) to trace the paths of Decolonial Thought and its approximations with an ethical, critical and political Psychology; c) to propose decolonizing elements to the academic formation, through a Decolonial Psychology. In methodological terms, the research assumes the qualitative character of bibliographic research. The analyzes consider the contributions of the decolonial perspective and, for this reason, understand the need to pay attention to the intercultural, interdisciplinary and dialogic character between hegemonic and subalternized knowledge. "Critical Discourse Analysis" (CDA) is used, a method of analysis in qualitative research, in which there is not a single discursive perspective, but a heterogeneity of elements in permanent dialogue. The epistemological origins of Psychology in Brazil are discussed in this research, with the importation of hegemonic knowledge and discourses from Europe and the United States, by a certain social elite, with a view to building a model and standard society. Discussions about the historical course of Psychology as an autonomous science, with a strong influence of positivism and the regulation of the profession, gain space as the foundations that underpin its praxis are problematized. The main concepts of Decolonial Thought are the protagonists of a North-South and South-South dialogue, with a liberating perspective from the hegemonic construction of knowledge. The analyzes of publications in dialogue with the decolonial perspective and Psychology, its ethical, critical and political commitment, present possible propositions for the professional training of psychologists and psychologists. In this sense, a consequent, conscious and powerful doing of a practice involved in transformation and not just in empty theorizing and distant from local realities.

Keywords: Decolonial Psychology. Education. Epistemology. Decoloniality. Interculturality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ACCs	Atividades Curriculares Complementares
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MS	Movimentos Sociais
PP	Políticas Públicas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PS	Psicologia Social
PSC	Psicologia Social Comunitária
SUS	Sistema Único de Saúde
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Os porquês da pesquisa: tema, problema, objetivos e suas justificativas.....	18
Metodologia.....	27
1. PERCURSOS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA.....	34
1.1. Origens Epistemológicas da Psicologia no Brasil	34
1.2. A Psicologia brasileira assume status de profissão	43
1.3. O surgimento dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia no Brasil	47
1.4. O Compromisso Social e Científico	51
2. O PENSAMENTO DECOLONIAL E SUAS VICISSITUDES	55
2.1 A Modernidade: processo vigente e constitutivo do conhecimento hegemônico	55
2.2 Na impossibilidade de uma linha, tece-se uma trama do tempo	59
2.3 Sujeitos e subjetividades pertencentes ao não-lugar, não-ser e não-dizer.....	63
2.4 Colonialidade do Saber: alternativas frente à univers(al)idade	71
2.5 Articulações com o pensamento intercultural: a iminência crítica e plural.....	81
2.6 Uma utopia pluriversal a partir do conceito de Transmodernidade.....	88
3. PSICOLOGIA DECOLONIAL: DEBATE POLIFÔNICO E INSURGENTE.....	92
3.1. Psicologia Decolonial ou Psicologias Decoloniais.....	92
3.2. Contribuições para uma formação decolonizadora e libertadora	99
4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	109
5. REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

O interesse por pensar e discutir uma formação em Psicologia¹ surgiu em razão da minha formação como psicólogo e a partir dos diálogos promovidos nos espaços do Grupo de Pesquisa "SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina". Nestes encontros, discorreremos acerca das origens epistemológicas da construção do conhecimento, reconhecendo que as mesmas se deram em torno do eurocentrismo, falocentrismo, logocentrismo, brancocentrismo, antropocentrismo e pelos princípios da Colonialidade. Tal compreensão instigou reflexões que se desdobraram no interesse pelo tema de pesquisa e, posteriormente, na necessidade de se pensar uma Psicologia Decolonial a partir das contribuições do Pensamento Decolonial, considerando aspectos autocríticos e (des)(re)construtivos.

Esta pesquisa é construída por um sujeito reconhecidamente subalternizado, em permanente movimento de (des)(re)construção dos seus modos de ser, agir, pensar, pesquisar e sentir, marcados por forte influência da Colonialidade, conceito cunhado por Aníbal Quijano que exploraremos ao longo dessa obra. Trata-se de uma pesquisa e uma escrita permeada por reflexões e inflexões, acerca de minha identidade, da percepção de si, dos outros e do mundo e, por estas razões, movida por interesses que extrapolam motivações pessoais sem, no entanto, desconectar-se destas.

Considero pertinente situar o leitor sobre minhas trajetórias e motivações construídas ao longo dos anos e das escolhas feitas, a fim de delinear os impasses de uma subjetividade capturada pela Colonialidade. Nasci em Jaguarão-RS. Uma breve pesquisa nos mecanismos de buscas da *internet* nos apresenta Jaguarão (e seus aproximados 26.327 habitantes) (IBGE, 2021) como uma pequena cidade fundada em 1855 às margens do Rio Jaguarão. Em 1777, a região ficava em terras espanholas e foi, a partir de um acampamento militar em 1802, que a história do município começa a ser contada, pelos modelos tradicionais de registros, pois é legítimo reconhecer que sua história se dá antes mesmo dos conflitos com os colonizadores. Localizada no extremo sul do país, a cidade é fronteira com a cidade de Rio Branco, no Uruguai.

Essa breve apresentação das minhas origens anuncia, num tom introdutório, os movimentos de resistência à invasão e dominação, estes últimos, característicos da Colonialidade. Meu intuito é promover o devido espaço de visibilidade à biografia e às

¹ Se faz necessário alertar à leitora e ao leitor que, ao longo deste texto, utilizaremos os termos "Psicologia" e "psicologia". Quando surgir o termo "Psicologia", em maiúsculo, haverá referência à Ciência e Profissão. Do mesmo modo, o surgimento do termo "psicologia", em minúsculo, indicará menção às ideias psicológicas.

memórias e experiências deste autor, movimento possível após as leituras decoloniais que, dialogicamente, compõem esta pesquisa.

Nasci em Jaguarão, mas logo me mudei para outra cidade fronteiriça, mais ao extremo sul do país, Chuí, com seus 6.832 habitantes (IBGE, 2021). O município possui sua subsistência baseada no comércio de fronteira e do turismo internacional dos países vizinhos (Uruguai, Argentina, Chile, Paraguai, entre outros em menor proporção) e foi emancipado recentemente (1995), anos após meu nascimento em 1989. O município faz fronteira com a cidade uruguaia que recebe o mesmo nome, mas com a substituição do “i” pelo “y” (Chuy). Vivi lá até os 13 anos de idade, quando minha família se mudou para Porto Alegre-RS.

Antes de minha inserção na pesquisa - em especial na pesquisa com perspectiva decolonial -, tais informações seriam irrelevantes e, certamente, não seriam anunciadas. Este “novo” autor, sob influências decoloniais, reconhece a importância ética e política de narrar sua história. Pesquisa e escreve sem invisibilizar, ou mesmo silenciar, suas origens, ao mesmo tempo em que as valoriza e reconhece seu lugar de destaque na própria constituição de pesquisador e ator social.

A narrativa de um narrador subalternizado que ganha visibilidade à partir do reconhecimento das múltiplas disputas de poder, de um determinado contexto social, político, econômico, ético e estético. Narrativa que se constitui por meio de um olhar na alteridade, na aproximação às memórias e às histórias que deixam de ser contadas e interpretadas sob a lógica dos modelos hegemônicos e cartesianos de construção do conhecimento. Visibilidade à subalternidade de quem escreve, pesquisa, lê, transforma e se transforma no processo.

Apesar de sempre ter estudado “do lado brasileiro” - como se costuma dizer -, comumente havia uma forte influência do idioma espanhol em meu cotidiano. Qualquer espaço ou instituição social, me expunha diariamente ao contato com o idioma. Cresci desenvolvendo a fala e a escuta, mesmo sem contato direto com as regras gramaticais formais. Assim como muitos processos de aprendizagem infantis, aprendi a escutar e a falar, muito antes de florescer o recurso da leitura e da escrita. Esse processo se deu de forma espontânea, mas, efetivamente, ausente de (auto)críticas ou reflexões.

Esta imersão cotidiana no idioma espanhol se encerrou com nossa mudança à capital gaúcha (Porto Alegre). Até o início da vida adulta, o conhecimento do espanhol foi pouco valorizado. Minhas primeiras experiências profissionais foram em multinacionais norte-americanas, tendo como idioma privilegiado, o inglês. Desse modo, o idioma latino vizinho foi ocupando seu espaço subalternizado, com menor relevância na hierarquia dos saberes e

poderes. Outras diferenças - como as culturais -, nem faziam parte de qualquer reflexão. Refletir ou problematizar tais questões, estava além das minhas condições à época.

Anos depois, após prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e receber bolsa integral para graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), me formei no Curso Superior em Tecnologia em Marketing pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Como em toda formação voltada à lógica capacitista e mercadológica, aprendi métodos teóricos e práticos para despertar desejos de consumo e persuadir potenciais clientes a comprarem não uma, mas duas, dez ou mais vezes.

Logo entendi que esse não era meu caminho e o uso de tal conhecimento para incitar nas pessoas, um desejo predatório de aquisições impensadas, não me traria satisfação pessoal. No ano seguinte à minha formação em Marketing (2015), me candidatei ao processo seletivo do curso de Psicologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, nas vagas destinadas aos já diplomados. E foi este o motivo da minha mudança de Porto Alegre/RS para o oeste de Santa Catarina, em Chapecó/SC.

Ao longo dos cinco anos de curso (2016-2020), me deparei com uma formação composta por um currículo plural e diverso, voltado para um olhar crítico, político e ético do papel da Psicologia, enquanto Ciência e Profissão, nos mais diversos contextos sociais. Um currículo questionador, problematizador e engajado com as distintas realidades, mas, fundamentalmente, baseado nos clássicos precursores conceituais europeus e norte-americanos, do sexo masculino, brancos, cristãos ou judeus. Estes últimos marcados pela fuga das Grandes Guerras, submetidos ao exílio, principalmente, nos Estados Unidos.

Poucos componentes curriculares propunham um olhar outro, voltado a conhecimentos distantes da lógica eurocêntrica, viabilizando espaço e voz a outros saberes. Receio não ter sido apresentado às autoras e autores negros, pertencentes aos povos originários², saberes provenientes de outras regiões latino-americanas ou africanas; escritas marcadamente lésbicas, transgêneras, pautadas na pluralidade e na diversidade. Outras fontes que permanecem às margens do vigente sistema importador de saberes europeus e norte-americanos da educação superior. A invisibilização e o silenciamento destas biografias e pensamentos, configuram-se como um - ainda vigente -, projeto colonizador que nos exigem esforços de resistência, bem como uma postura ativa e implicada em nosso pesquisar.

² Adotamos o termo “povos originários” para melhor justificar as distintas origens desses povos e fugir do termo “índio”, carregado de estigmas, preconceitos e violência. Não se trata de um movimento iniciado por nós, mas entendemos que não seria possível propor uma pesquisa decolonial sem problematizar termos e conceitos marcadamente colonizados e colonizadores.

A partir dessas primeiras inquietações, fizeram-se presentes questionamentos acerca da formação em Psicologia em nossos mais diversos espaços e territórios; quanto às origens epistemológicas que compõem essa formação; em relação à instituição, à apresentação e à conceitualização dos sentidos de pertencimento, subjetivação e inclusão/exclusão desses grupos sociais; bem como no que se refere à validação e reconhecimento dos saberes construídos por sujeitos andinos, amefricalandinos³, afrodescendentes, transgêneros, pertencentes à comunidade LGBTQIA+, etc. Saberes atravessados por preconceitos de cor, classe social, gênero, identidades, marginalizados e excluídos por suas características idiossincráticas.

A História da Psicologia no Brasil, compreende períodos de intensa pretensão capacitista de adequação e padronização de sujeitos; bem como, períodos de profundos atos de resistência às pressões sociais e políticas de seu tempo. Movimentos paradoxais que foram constantes ao longo do tempo, dando origem às diversas vertentes da Psicologia, sendo uma delas, a construção de uma Psicologia Social. Estudos realizados por Mariana Cordeiro e Mary Jane Spink (2018) e Susana Inês Molon (2004) apontam para dois grandes momentos da Psicologia Social no Brasil: o primeiro deles foi marcado pelas influências norte-americanas e defendia a neutralidade da ciência; o segundo, passa a defender uma ciência comprometida com a transformação social e consolida críticas aos modelos biologicistas importados dos EUA e Europa. E nesta diversidade reside meu interesse em compreender suas raízes epistemológicas, assim como, compreender o papel da formação em Psicologia nesses contextos plurais.

Questionamentos que referem-se ao fato de não termos acesso - ou no mínimo um acesso reduzido e limitado -, a estes saberes, estas obras, autoras e autores, à margem da hegemonia eurocêntrica do saber discutida por Aníbal Quijano (QUIJANO 2002; 2005). Podemos considerar este fenômeno, como parte de um projeto colonizador de manutenção da invisibilidade e silenciamento desses sujeitos, vozes e saberes (DARIVA et al, 2021), que será examinado ao longo desta escrita. Mas antecipamos: um projeto de captura e manutenção de nossa subjetividade colonizada.

Para além de pensar uma Psicologia pautada na perspectiva decolonial - e uma (des)(re)formulação da formação em Psicologia -, comprometida com as demandas e as desigualdades do social, é preciso provocar uma ruptura, um transbordamento do que já foi

³ Este termo compreende uma categoria político-cultural criada por Lélia Gonzalez, indicando a construção de uma identidade étnica incorporada por dinâmicas culturais e raciais, entre outros movimentos contrários ao sistema de dominação racial. Surge a partir de outro termo cunhado pela autora, a saber: amefricanidade (ver mais em GONZALEZ, 1988).

feito até aqui. Esta pesquisa se propõe a apresentar elementos capazes de convidar ao diálogo entre os saberes hegemônicos e os demais saberes⁴, saberes subalternizados.

Implicar-se no compromisso de problematizar uma formação mais próxima e atuante nos contextos sociais, considerando suas implicações micro e macropolíticas, na constituição de grupos sociais, sujeitos e suas subjetividades, partindo de referências “nativas” se apresenta como o grande desafio deste projeto. A partir de leituras críticas das teorias hegemônicas, bem como de pesquisas publicadas por pensadoras e pensadores amefricandinos, afrodescendentes e pertencentes à comunidade LGBTQIA+, se percebem lacunas que podem indicar um terreno fértil às proposições críticas, éticas e políticas de uma Psicologia sob perspectivas decoloniais: uma Psicologia Decolonial.

A construção⁵ do conhecimento se concretiza em um cenário social, político, econômico e cultural, sob inúmeras perspectivas coexistentes que disputam lugares, espaços e tempos, resistindo e provocando mudanças, dissensos e implicações outras (MOLON, 2004). No campo da Psicologia, tal característica se mantém, uma vez que, está inserida nos mais diversos contextos sociais. Entendo nosso limite em esgotar as discussões relativas ao tema, então nos interessa compartilhar reflexões no tocante desses modos de constituição da Psicologia como Ciência e Profissão, em especial, quanto às influências epistemológicas dominantes e as decoloniais possíveis.

As psicólogas⁶ e psicólogos atuam na clínica particular, na clínica social, nos espaços de Políticas Públicas (PP), nos hospitais, nas escolas, nas organizações, em consultorias diversas, no esporte, na avaliação psicológica com aplicação de testes, no judiciário e etc., segundo dados de 2022 do Conselho Federal de Psicologia (CFP)⁷. Problematizar a formação da psicóloga no Brasil exige não apenas a compreensão da implicação prática dessas profissionais nos mais diversos campos de atuação, mas também o lugar da pesquisa e das IES nestas disputas (CHAUI, 1995; 2003; IANNI, 1997). Em *A universidade pública sob nova perspectiva* Marilena Chaui identifica e anuncia determinadas problematizações quanto à

⁴ Que não são adjetivados como novos, uma vez que, apenas lhes foi negada sua participação anterior nos grandes debates.

⁵ O termo “construção” do conhecimento em detrimento do termo “produção” do conhecimento surge como caráter ético, crítico e político aos imperativos liberais e neoliberais que capturam corpos, identidades, subjetividades por meio de signos voltados ao consumo e ao produtivismo.

⁶ Se reconhecem as estruturas de poder presentes na adoção da norma ortográfica do plural no masculino. Sou um pesquisador e autor do sexo masculino, porém compreendo meu papel político de não perpetuar a invisibilização do feminino. Por esse motivo, ao longo de minha escrita, assumo o compromisso de destacar o feminino.

⁷ No Brasil, dados de agosto de 2022 do CFP, indicavam que há cerca de 426.296 profissionais registrados nos Conselhos Regionais (CRPs). Desse número, cerca de 88% são mulheres. As regiões Sul e Sudeste compõem aproximadamente 291.031 profissionais, (68,26%) desse total. Disponível em: <<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

formação e democratização do ensino superior público que, na minha compreensão, são facilmente atribuíveis às instituições privadas e/ou comunitárias (CHAUI, 2003).

Vejamos algumas dessas considerações da autora: a) colocar-se contra os processos de exclusão decorrentes do neoliberalismo, da globalização e da mercantilização da educação; b) possibilitar a autonomia universitária em três sentidos principais (autonomia institucional ou de políticas acadêmicas, autonomia intelectual, ideológica, política, credos religiosos e etc., e autonomia na gestão financeira segundo necessidades locais); c) desconstruir o equívoco da democratização da educação superior e sua massificação, por meio do investimento no ensino médio e educação básica, na reforma das grades curriculares universitárias e, por fim, a união de conteúdos universalizados com conteúdos oriundos de pesquisas locais que atendam às questões específicas de cada região; d) revalorização da docência com oportunidades profissionais, ofertas salariais adequadas e demais garantias de direitos fundamentais; e) revalorização da pesquisa com a manutenção da autonomia e condições materiais, financeiras e temporais para sua construção; f) investimento e financiamento público em pesquisas, sejam em projetos internos ou com parcerias entre a universidade e o Estado; e g) adotar uma perspectiva crítica baseada em diretrizes como “sociedade do conhecimento” e “educação permanente”, que vise a transformação desses espaços formativos (CHAUI, 2003).

Além dos atravessamentos apontados por Chaui na forma como “sobrevivem” as universidades, em especial as públicas, há uma pluralidade de campos de atuação da Psicologia que tornam acentuados os questionamentos quanto à sua formação, suas bases epistemológicas e os compromissos destas profissionais em seus espaços de atuação prática. Nossos limites temporais nos cerceiam a capacidade de discutir sobre os limites e as possibilidades da atuação prática da Psicologia nos mais diversos espaços sociais, porém, cabe ressaltar, que uma atuação profissional implicada com a transformação social perpassa por uma formação ética, política e crítica. E tal fenômeno somente é possível a partir de uma vigilância constante acerca dos seus modos constitutivos.

Estar atento à inevitabilidade de pesquisar no campo da formação em Psicologia não se deu de forma natural, ou seja, minha formação na área não me levou diretamente ao desejo de problematizar minha própria formação. Isso somente foi possível ao me tornar membro do Grupo de Pesquisa SULEAR e ter tido a oportunidade de ser bolsista integral com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Participar das discussões e estudos do grupo de pesquisa e ter acesso ao incentivo financeiro para minha dedicação à pesquisa, contribuíram na construção de um sujeito pesquisador. Um pesquisador

consciente de sua subalternização e suas heranças colonizadoras, ao mesmo tempo em que aberto ao diálogo fronteiriço. Um devir permanente, que se (re)atualiza a cada parágrafo, a cada leitura e a cada encontro.

Cabe ressaltar que a Psicologia e a Educação possuem, em suas histórias, percursos convergentes. Ambas possuidoras de vertentes implicadas em seus papéis críticos, sociais, políticos e comprometidas com a transformação social. Essa pesquisa reconhece tal trajetória e busca, por meio da perspectiva decolonial, um elemento outro, capaz de promover a visibilidade e a escuta das vozes dos saberes e sujeitos periféricos⁸ e subalternizados. E nesta perspectiva, assumir o papel de mestrandando em educação abre espaço para o lugar do não-saber, do navegar em águas incertas, sem destino certo.

Os porquês da pesquisa: tema, problema, objetivos e suas justificativas

A imersão nos escritos decoloniais permitiram (re)pensar meu papel enquanto psicólogo, assim como, meu percurso de formação profissional. Além da carga horária de 3.900h e 200h de Atividades Curriculares Complementares (ACCs); a inserção na pesquisa por meio da Iniciação Científica (IC); os projetos de extensão; e os espaços interdisciplinares e multiprofissionais acessados ao longo do curso, havia o desejo por saber mais. Esse desejo tornou possível superar uma postura passiva de quem recebe e retém o conhecimento; e avançar para uma postura ativa de quem o evidencia, compartilha e (des)(re)constrói. Estes espaços de (des)(re)construção do conhecimento foram essenciais na formação deste pesquisador e, por essa razão, devem ser assegurados e potencializados, na medida em que são propositivos na constituição de sujeitos implicados com o real, o social e, principalmente, o local.

Vale destacar que a imposição eurocêntrica dos modos de construção do conhecimento são marcantes na educação brasileira, independentemente da área do conhecimento. Estudos de Suess e Silva (2019, p. 6) indicam que estes impactos refletem até hoje na educação. Para os autores, uma educação crítica e humanista perpassa pela decolonização do saber, quando aludem que “o pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos”. Na mesma obra, os autores sinalizam:

⁸ Sujeitas e Sujeitos Periféricos adquire posição de conceito na tese intitulada *A formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo* apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo por Tiarajú Pablo D'Andrea, em 2013 (D'ANDREA, 2013). Sujeitos subalternizados são tratados nesta pesquisa, sob a perspectiva decolonial, em especial pelas contribuições das ideias de Enrique Dussel em *Filosofia da Libertação* (1977) e *Teologia da Libertação* (1984), entre outros estudos.

A decolonialidade ajuda na desconstrução de muitas verdades nos ensinadas como absolutas e que povoam a nossa subjetividade a serviço de um projeto excludente de sociedade. Assim, apontamentos decoloniais como o papel da América no sistema-mundo, o eurocentrismo, a ideia de raça associada a um projeto de dominação, a constituição do Estado-nação moderno, a crítica ao desenvolvimento e ao modelo civilizatório, a colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber, a interculturalidade e a transculturalidade como ferramentas críticas e de transformação, foram consideradas importantes para que o professor repense a sua prática, os conhecimentos construídos e os conteúdos trabalhados [...] (SUESS; SILVA, 2019, p. 24).

Alinhado com uma postura mais ativa deste pesquisador, sob estas influências decoloniais e desconfortos de um sujeito subalternizado, surge o desejo por compreender as aproximações do Pensamento Decolonial com a Psicologia. Esses movimentos ganham corpo em diálogo com as discussões promovidas na “Linha de Pesquisa 2: Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unochapecó. A Linha 2 possui como ementa olhar a Educação na interface com a diversidade, a interculturalidade e a inclusão, considerando os movimentos sociais e migratórios, a educação especial, a cultura indígena, a diversidade religiosa, as linguagens e as infâncias (UNOCHAPECÓ, 2022). O diálogo entre a decolonialidade e Psicologia caracteriza-se como o enfoque nevrálgico desta pesquisa.

A formulação de um problema de pesquisa configura-se como uma etapa decisiva para o desenvolvimento de toda investigação, acompanhando a pesquisadora e o pesquisador ao longo de todo o processo. A revisão do conhecimento já produzida na área é fundamental para fornecer o suporte teórico de que a pesquisa carece, bem como possibilitar que esta encontre lacunas que foram pouco, ou nada exploradas (LEAL, 2002). Em *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*, Marques (2006, p. 94) aponta que estabelecer um tema de pesquisa é “[...] demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e nele e sobre ele agir de maneira lúcida e consequente [...]”. É preciso conhecer para melhor intervir. Ao mesmo tempo, há que se reconhecer o tom antagonista de toda pesquisa: os limites entre um conhecimento inicial - e a priori -, e um desconhecimento necessário à pulsão de seguir em direção ao que ainda não se sabe, percorrendo caminhos outros.

Há que se considerar em um projeto de pesquisa nas Ciências Humanas, uma relação fundamental entre fatores coletivos e particulares, num permanente diálogo entre os processos que constituem tais modos de compreensão da (des)(re)construção de conhecimentos não dicotômicos e reducionistas, ao passo que comprometem-se com uma dimensão ética, crítica, política e social. Para além do desejo de conhecer, entender e intervir, Ortiz-Ocaña (2017, p.

94) propõe um giro decolonial na pesquisa, possibilitando novas formas de investigação, bem como o desenvolvimento de “*biopraxis pedagógicas decoloniales*”. O mesmo autor complementa:

La investigación educativa no debe configurar un conocimiento científico objetivo. Todo pensamiento y todo conocimiento es una configuración conceptual, no podemos pensar sin configuraciones signicas. El ser humano es una configuración signica, un signo, y la investigación también. Todo lo que el investigador dice, se lo dice a otra persona o a sí mismo. La descripción no es lo mismo que lo que se describe. El mapa no es el territorio. No podemos conocer “la cosa en sí”. Solo conocemos las descripciones. Solo conocemos los mapas. La ciencia tiene un límite que es puesto por el lenguaje. Somos cautivos del significado (ORTIZ-OCANA, 2017, p. 102).

E acrescenta:

Finalmente, es preciso detallar las condiciones o requisitos para comprender el paradigma científico emergente, un paradigma “otro”: asumir una actitud fenomenológica, poner entre paréntesis nuestras creencias, dar un salto conceptual y epistémico, indisciplinar la investigación en educación, y sobre todo la desobediencia epistemológica (ORTIZ-OCANA, 2017, p. 102).

As contribuições de Ortiz-Ocaña nos levam a frutíferos questionamentos dos modos do pesquisar sob a lógica decolonial que desloca seus sentidos hegemônicos e cristalizados. Partindo desta perspectiva, busca-se compreender como o Pensamento Decolonial pode contribuir para uma formação decolonizadora na Psicologia?

Diante da problemática de pesquisa apresentada, foi definido como objetivo geral analisar as contribuições do Pensamento Decolonial à Psicologia para uma formação decolonizadora. Três objetivos específicos foram elencados para orientação deste pesquisar decolonial: a) identificar as origens epistemológicas que estruturam a formação em Psicologia no Brasil; b) traçar os percursos do Pensamento Decolonial e suas aproximações com uma Psicologia ética, crítica e política; c) propor elementos decolonizadores à formação acadêmica, por meio de uma Psicologia Decolonial.

Com o intuito de verificar acerca do que já foi pesquisado sobre o tema, destacam-se as contribuições de Leal (2002) e Marques (2006) e recorre-se ao levantamento bibliográfico. O levantamento bibliográfico desta pesquisa incluiu Teses (T), Dissertações (D), Artigos em Periódicos (A) e Trabalhos Completos (TC), disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁹, no *Google Acadêmico* e nas edições da Revista Pedagógica da

⁹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Primeiro acesso e revisão em: 20 nov 2020. Segundo acesso e revisão em: 17 mai. 2022.

Unochapecó. Para o refinamento da pesquisa, foram definidos cinco descritores: D1 - “psicologia decolonial”; D2 - “decolonizar a psicologia”; D3 - “descolonizar a psicologia”; D4 - “psicologia e decolonialidade”; e D5 - “decolonialidade da psicologia”. A especificidade do tema de pesquisa justifica a desconsideração do descritor “Educação”, uma vez que sua associação à Psicologia, indicou publicações que não se aproximam ao tema pesquisado, voltando-se basicamente ao contexto escolar e suas vicissitudes.

Em um primeiro momento, a partir dos cinco descritores já apresentados, foram mapeados um total de 45 (quarenta e cinco) publicações. Boa parte dos resultados evidenciaram duplicidade ou constavam a partir de seu título em idioma estrangeiro (inglês e espanhol), restando 29 (vinte e nove) publicações para análise. O volume, ainda tímido de publicações convergentes ao tema de pesquisa à época, indicavam, numa primeira análise, os espaços ainda vagos em relação às contribuições do Pensamento Decolonial à Psicologia.

O aumento de publicações são inevitáveis na construção do conhecimento científico. E, por essa razão, passado o primeiro ano de pesquisa, esse volume sofreu alterações, com a resultante de 70 (setenta) publicações, utilizando-se dos mesmos descritores de busca. Este volume, apesar de ainda tímido, nos indica a crescente demanda de publicações no tocante ao tema, tal como as oportunidades ainda inexploradas desse movimento recente de aproximação da Psicologia com a perspectiva decolonial.

As primeiras aproximações com as leituras do que foi publicado, no que se entende por Psicologia Decolonial, nos permitem compreender o aspecto inovador, crítica e político, decorrentes do referencial epistemológico decolonial. O Pensamento Decolonial considera, democraticamente, a validade de outros saberes para que seja possível dar conta da complexidade das realidades, às quais estamos submetidas e submetidos. É necessário e, urgente, pensar uma formação em Psicologia a partir do que é produzido aqui, do local e regional, avançando na inclusão, na pluralidade, na diversidade e na aproximação ao que historicamente foi subalternizado, invisibilizado, silenciado e excluído dos espaços de debate. Uma formação pautada por quem vive, pensa e pesquisa em uma mesma realidade, desde sua realidade.

As contribuições do psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (1925-1961) são essenciais para partirmos de um ponto do debate de exclusão e violência sobre povos e corpos subalternizados historicamente. Em sua renomada obra de 1952, *Pele negra, máscaras brancas*, o autor versa sobre os mecanismos de classificação colonial de vidas e corpos que se dão por meio dos binômios homem-negro/homem-branco. Fanon expõe e desenvolve sua crítica em torno das

diferenças abismais entre a existência do homem branco em relação à realidade (im)possível do homem negro, ou seja, este último carregado por carências das mais diversas, se comparado ao primeiro (FANON, 2008; BELLA-URREGO, 2020). Para pensar desse modo, é imprescindível considerar a obra e a vida de Fanon quanto aos conceitos de “zona do ser” e “zona do não-ser”.

Por zona do ser, Fanon problematiza as teorias críticas produzidas nos grandes centros, ou seja, a partir de países e instituições situados na Europa e Estados Unidos. Nesse sentido, destaca que, mesmo que hajam sujeitos implicados em uma autocrítica e que estes busquem um olhar de alteridade ao outro, os mesmos se constituem sujeitos conscientes de sua subalternidade e/ou subalternidade do outro, mas repletos de privilégios frente a sujeitos que situam-se mais além, em países e instituições periféricas. Na zona do não-ser, há sujeitos que acumulam segregações e subalternidades, pois estes, em sua grande maioria, nem participam dos debates e discussões sociais/culturais. A subalternidade em torno da raça recebe amparo nos discursos biologicistas, sexistas, misóginos, difundidos por uma determinada classe social, marcadamente branca, heterossexual, cristã, sexista e xenofóbica.

Mesmo no contexto da amefricanidade de Lélia Gonzalez, os espaços de pesquisa e investigação sobre nossas realidades, são conduzidos majoritariamente por homens brancos, que acessam as IES e se dedicam a explicar e interpretar realidades de grupos não-brancos e do universo do feminino. Grupos que, em sua maioria, são aqueles impedidos de ocupar tais espaços e, por essa razão, castrados na construção de suas próprias narrativas e em seus interesses individuais e coletivos.

Questionamentos que devem guiar nosso devir de pesquisadora e pesquisador. Questionamentos relativos à essa identidade masculina e branca que, necessariamente, devem apresentar mudanças efetivas no campo prático (SUÁREZ-KRABBE, 2012). Um pesquisar e agir no mundo que vise (des)(re)construir uma ciência que problematize, como apontam Groff, Maheirie e Zanella (2010, p. 99), “[...] as condições em que se vive, condições locais, situadas historicamente, (re)produzidas e (re)inventadas por sujeitos que são complexos, heterogêneos e que estão em contínuo movimento de vir a ser [...]”. Conhecimentos oriundos de uma ciência plural e diversa que venham a compor práticas não universalizantes, mas heterogêneas e que englobem os diferentes modos de vida e seus processos de subjetivação, do que se compreende como ser e estar no mundo.

Pesquisar a partir de uma perspectiva decolonial não é tarefa simples. Outros questionamentos atravessam o planejamento e a construção dessa escrita. Sou provocado pelo

risco de cometer novos epistemicídios ao longo do percurso investigativo. Por ser um pesquisador, homem, branco e, declaradamente homossexual, questiono-me se tenho direito de problematizar tais questões das zonas do ser e das zonas do não-ser e, também, se possuo lugar de fala. Reconheço que transitar por essas territorialidades (saberes dos povos originários, afrodescendentes, amefricolandinos, da comunidade LGBTQIA+, etc.) sem correr os riscos de (re)produzir interpretações equivocadas ou descontextualizadas, deverá guiar meu pesquisar desde sua concepção às futuras considerações (in)acabadas. Por outro lado, meu silenciamento subalternizado, não poderá ser agente de manutenção do *status quo* da Colonialidade, ou seja, da conservação cristalizada (socialmente) de mais silenciamento e invisibilidades.

São provocações que podem não ser plenamente respondidas ao longo desta escrita, talvez nem mesmo durante o curto recorte temporal desta pesquisa, mas servem como indicativas de um horizonte e, não mais “norteadoras”, como estávamos habituados a possuir como referência. Lançar o olhar para os projetos em torno da formação em Psicologia implica trazer para o diálogo os processos, os sujeitos e as instituições, bem como pautar as repercussões e consequências do sistema educativo no contexto social e nas distintas realidades locais.

Com esta pesquisa não se pretende imobilizar-se na discussão acerca dos fundamentos epistemológicos da Psicologia, mas propor elementos para uma formação acadêmica e profissional pautada em uma práxis ética, crítica, política e, acrescenta-se, decolonial. São apresentadas alternativas a um único modelo curricular que compreende as distintas realidades como condições universalizantes e reaplicáveis. Por esse motivo, esta pesquisa se justifica pelo compromisso assumido no enfrentamento das formas de (re)(o)pressão existentes, sejam elas quantificáveis ou simbólicas. Não apenas nas concepções assumidas como categorias analíticas, mas, ao mesmo tempo, tecendo considerações e (auto)críticas aos imperativos universais do pesquisar e fazer-se pesquisadora e pesquisador.

Avançando em outras problematizações, se percebe no cenário nacional brasileiro, a existência de desafios quanto às disputas politico-ideológicas promotoras de retrocessos quanto à formação das psicólogas e psicólogos no que tange às práticas de patologização da homoafetividade, conhecidas nacionalmente como práticas voltadas à “cura gay”. Intensos debates promovidos por atores sociais no campo da religião, da política, profissionais da Psicologia e sociedade civil, são palco de um cenário de conflitos no que diz respeito ao “direito” à homossexualidade e o dever à heteronormatividade, ou seja, a imposição da heterossexualidade como norma socialmente aceitável.

Estudos recentes de Aragusuku e Lara (2019), Cassal, Bello e Bicalho (2019) e Oliveira e Mota (2021) - para citar alguns -, reforçam esse cenário de enfrentamento e resistência, ao discutirem a Resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia¹⁰. Tal resolução busca garantir que profissionais da Psicologia não atuem com práticas da chamada “cura gay”, desrespeitando a garantia de direitos fundamentais a todo cidadão à liberdade de expressão de suas diferentes formas de ser, pensar, sentir e agir.

Como uma das resoluções mais atacadas pelos diferentes grupos conservadores da sociedade, do judiciário e do legislativo, a Resolução 01/99 se consolidou, de acordo com Aragusuku e Lara (2019), após pressões dos diferentes movimentos LGBTQIA+ ao final da década de 1990, quando a pauta da diversidade sexual passa a ser amplamente discutida na Psicologia. A consolidação dessa agenda, juntamente com o surgimento de Políticas Públicas (PP) de afirmação da cidadania dos grupos LGBTQIA+, foram essenciais para o descolamento dessa resolução, dos estigmas criados por uma “Psicologia Cristã” que defendia que a Resolução 01/99 tinha objetivos de “perseguição religiosa”, “doutrinação ideológica” e de “ideologia de gênero”.

Os seguimentos mais conservadores da sociedade se esmeram em retardar os avanços legais e jurídicos dos grupos LGBTQIA+, de modo a promoverem a manutenção das normas heteronormativas que fundam nossa sociedade patriarcal, machista, misógina, brancocêntrica, etc. São ações que tomam tudo que diverge da heterossexualidade, em suas mais variadas expressões e representações, como algo que deve ter espaço reduzido, ou mesmo, inviabilizado. Sob essa perspectiva, tem-se:

A construção sociocultural da LGBTifobia e suas expressões violentas são fenômenos complexos, contra o qual o envolvimento e a prática da Psicologia pode (e deve) contribuir para sua diminuição. Deverão, a psicóloga e o psicólogo, ter como princípio o respeito à livre orientação sexual dos indivíduos, além de apoiar a elaboração de formas de enfrentamento no lidar com as realidades sociais de maneira integrada. Isso porque a questão da orientação sexual, como expressão do direito humano, distancia-se radicalmente de conceitos de cura e doença, desvio e reorientação (CASSAL; BELLO; BICALHO, 2019, p. 125).

¹⁰ A “Resolução 01/99 – Psicologia e práticas homossexuais” em vigor há 23 anos veta aos profissionais da Psicologia qualquer atividade que favoreça a patologização de práticas ou comportamentos homoafetivos. Adotar ação coercitiva que busque orientar homossexuais para tratamentos não solicitados, é vetado pela resolução. A Associação Americana de Psiquiatria (APA), principal organização profissional do mundo no campo da saúde mental, instituiu, desde 1973, que a homossexualidade não é classificada como perversão ou distúrbio. A APA é responsável pela regulação e atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM), referência mundial no diagnóstico de transtornos mentais. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/resolucao-01-99/historico/#:~:text=Em%20vig%20h%20C3%25A1%2018%20anos,homossexuais%20para%20tratamentos%20n%20C3%25A3o%20solicitados.>>. Acesso em 18 mai. 2022.

Tal resolução, nesse sentido, atua como marco que orienta e instrui a categoria profissional da psicóloga e do psicólogo, no que tange à sua postura ética, sobretudo sua intervenção prática. Compreender esse jogo de forças existentes na Psicologia, nos indicam os desafios existentes na formação. Toda psicóloga e psicólogo, no cenário nacional, é apresentada e apresentado ao Código de Ética da Profissão, aprovado em 2005 conforme Resolução CFP Nº 010/05. Quanto à atuação profissional, o documento versa:

Toda profissão define-se a partir de um corpo de práticas que busca atender demandas sociais, norteado por elevados padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de cada profissional com seus pares e com a sociedade como um todo (CFP, 2005).

Resguardadas as críticas ao “norteado”, como já apresentamos anteriormente, destacamos mais uma contribuição do Código de Ética da Profissão:

Um Código de Ética profissional, ao estabelecer padrões esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva categoria profissional e pela sociedade, procura fomentar a auto-reflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas conseqüências no exercício profissional. A missão primordial de um código de ética profissional não é de normatizar a natureza técnica do trabalho, e, sim, a de assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social daquela categoria (CFP, 2005).

Os princípios fundamentais desse documento serão apresentados adiante, quando discutiremos o percurso da Psicologia no Brasil. Na conjuntura nacional atual, Oliveira e Mota (2021) apresentam os desafios da Psicologia no enfrentamento dos discursos religiosos e moralistas, em especial sobre a laicidade da profissão e do Estado, na construção de uma sociedade comprometida com os direitos humanos, a diversidade, suas singularidades e mobilização dessas potências individuais e coletivas. Um compromisso que não invalida esses grupos e suas crenças, mas faz refletir sobre a violência presente em seus discursos.

Elementos que indicam a complexidade de se pensar uma formação em Psicologia que contemple estas, e outras, especificidades. Críticas aos métodos e à atuação são permanentes e necessárias em cenários nos quais se percebe a perpetuação de modelos hegemônicos de construção do conhecimento e de intervenções práticas pouco próximas das demandas e realidades locais. Trata-se de um percurso sem fim, a cada novo passo, a cada novo avanço em direção à abertura, ao diálogo e à troca, indica que este ponto de chegada nos coloca frente a outro ponto de partida, permanecendo em movimento, em busca de novas investigações.

Pensar a formação em Psicologia não é um tema contemporâneo. A formação de psicólogas e psicólogos a partir de referenciais centrados nos modelos europeus e estadunidenses vem sendo discutida há tempos por pesquisadores que se dedicam à *História da Psicologia*. A pesquisa de Jacó-Vilela (2002) apresenta o interesse em compreender como os saberes psicológicos foram se articulando no território nacional, a partir de contribuições teóricas que defendem uma escrita demarcadamente nativa, ou seja, do lugar de onde se fala, de onde a narrativa é construída e constituída. Seus estudos consideram uma ciência proposta por países periféricos, nos quais questões políticas, de relativa dependência ou autonomia (de países considerados do centro, entendidos, essencialmente, pelos países europeus e Estados Unidos) entram em jogo. Problematiza-se o fazer ciência em países periféricos e suas implicações na formação profissional.

Os modelos atuais de consumo e apropriações culturais nos levam a um cenário propício ao esquecimento e à censura das memórias, das identidades, do entendimento de sujeito e sociedade, bem como ao enfraquecimento das capacidades (auto)críticas. Como aponta Massimi (2008, p. 78) “[...] um complexo processo histórico de colonização cultural e social realizado, entre outras coisas, através do obscurecimento da memória do passado e do ocultamento de seus sinais no presente [...]”. Por estas razões, é urgente a necessidade de aproximação às memórias, às histórias e aos passados esquecidos e silenciados, de modo a propor modos outros de compreensão do que nos toca e constitui.

Ainda que ética, crítica e política, as bases da Psicologia permanecem, em sua maioria, articuladas às referências importadas do hemisfério norte, não avançando em determinadas compreensões das realidades locais, bem como atuando na manutenção dos processos hegemônicos do saber. Surge então, nas últimas décadas, um forte movimento amefricolandino para pensar a decolonialidade do saber, a partir de saberes subalternizados, invisibilizados e silenciados ao longo da história, a partir do Pensamento Decolonial. Polifonia e polissemia subalternizadas ganham destaque e entram em cena, enquanto protagonistas.

Do mesmo modo, a polifonia de vozes e polissemia de sentidos se apresentam nas articulações conceituais da metodologia de pesquisa em Ciências Humanas. No texto que segue, são apresentados em detalhes, o percurso metodológico adotado, bem como algumas considerações acerca das discussões que problematizam este campo de construção do conhecimento, quando adotamos as lentes do Pensamento Decolonial.

Acerca da proposta de estrutura da dissertação, foi definida a elaboração de três capítulos que apresentam subsídios aos objetivos específicos e geral. Nesse sentido, destaca-se:

No capítulo um são discutidas as origens epistemológicas da Psicologia no Brasil, com a importação de saberes e discursos hegemônicos oriundos da Europa e Estados Unidos, por uma certa elite social, com vista a construir uma sociedade modelo e padrão. São apresentadas discussões acerca do percurso histórico da Psicologia enquanto ciência autônoma, com forte influência do positivismo e a regulamentação da profissão, que dá seguimento à esse projeto modernizador. Para essa aproximação histórica, há diálogos com as pesquisas de Alberti (2004), Bock (2015), Figueiredo (2009), Jacó-Vilela (2002), Massimi (2008), Molon (2004), Scarparo e Guareschi (2007), entre outros.

No capítulo dois são apresentados os principais conceitos do Pensamento Decolonial. A Colonialidade do Saber, proposta por Aníbal Quijano (2002; 2005), configura-se uma importante abertura conceitual para auxiliar no desafio de enfrentamento de práticas colonizadoras na sociedade, na academia e na produção¹¹ científica. A Colonialidade do Saber, a Interculturalidade e a Transmodernidade, apresentam aporte conceitual às discussões acerca da subalternização do Outro e à alteridade na pesquisa e no bem-viver. Um mapa de autoras e autores decoloniais compõem esse diálogo: Aníbal Quijano (1992; 2000; 2002; 2005; 2015), Enrique Dussel (1977; 1984; 1991; 1993; 1997; 2000; 2005; 2015; 2016; 2017; 2018), Alexander Luis Ortiz-Ocaña (2017; 2021), Walter Mignolo (2005; 2008; 2010), Ramón Grosfoguel (2008; 2011), Catherine Walsh (2005, 2007, 2009, 2010, 2012), Luciana Ballestrin (2013), entre outros.

No capítulo três se avança nas análises das publicações em diálogo com a perspectiva decolonial e a Psicologia, seu compromisso ético, crítico e político, bem como possíveis proposições no que se refere à formação profissional das psicólogas e psicólogos no Brasil. Nesse sentido, um fazer consequente, consciente e potente de uma prática implicada na transformação social e não apenas na teorização vazia e distante das realidades locais.

Metodologia

No Brasil, percebe-se que ainda são incipientes as pesquisas com práticas e metodologias decoloniais, necessitando serem exploradas e disseminadas na comunidade acadêmica com o objetivo de que tais discussões possam compor um *corpus* e um contorno que configure o mesmo rigor dos modelos interpretativos do hemisfério norte. Nesse viés, propõe-

¹¹ O termo produção aqui, assume consonância com a crítica feita por Battestin e Dutra (2019) acerca do produtivismo presente no meio acadêmico com forte apelo à produção numérica de artigos científicos, em detrimento de pesquisas efetivamente implicadas com a transformação social.

se o diálogo e aproximação entre um percurso metodológico reconhecido academicamente, com elementos reflexivos e problematizadores a partir da perspectiva decolonial.

Em termos metodológicos, a pesquisa assume o caráter qualitativo das pesquisas bibliográficas. De natureza básica, se configura como descritiva quanto aos objetivos, visando descrever as características de um fenômeno ou experiência para o estudo realizado (PEDROSO; SILVA; SANTOS, 2018). A pesquisa qualitativa para Magalhães, Martins e Resende (2017) permite a análise de uma considerável variedade de aspectos dos processos sociais; a vida, as experiências, os discursos, os significados, bem como as instituições. Por se distanciar dos objetivos mensuráveis característicos das pesquisas quantitativas, se propõe analisar o entrecruzamento das informações, bem como suas implicações no contexto social, permitindo um pesquisar baseado em interpretações para além da dicotomia de causa e efeito (PEDROSO; SILVA; SANTOS, 2018). Pesquisar em Ciências Humanas, sob a lógica da decolonialidade, perpassa por desprender-se das tradições investigativas herdadas dos modos eurocêntricos e dominantes, exigindo outras formas de pesquisar que se situam no diálogo com saberes já instituídos e outros possíveis.

Em vistas a permitir a densidade teórica exigida em uma pesquisa ao nível de mestrado, recorre-se à pesquisa bibliográfica, pois esta consiste em um método de investigação e análise dos materiais publicados acerca do que já se sabe sobre determinado tema (FONSECA, 2002; GIL, 2002). Entender quais caminhos já foram percorridos e problematizados, permite aproximar quem pesquisa das questões já plenamente respondidas, ao mesmo tempo em que, possibilita o contato com as lacunas que carecem de aprofundamento reflexivo como horizonte para qualquer intervenção. Destaca Ortiz-Ocaña (2017, p. 100) “[...] *la investigación educativa también tiene dimensiones empíricas, legales, geográficas, contextuales, históricas [...]*”. Deste modo, a pesquisa bibliográfica se configura como um método de investigação e análise capaz de complexificar e problematizar os temas investigados com a adoção de elementos de análises plurais somadas às contribuições do Pensamento Decolonial, que se somam às proposições aqui presentes.

Ao mesmo tempo se reconhece que, nas metodologias clássicas de pesquisa, somos ensinados a assumir o papel de sujeitos da relação, enquanto atribuímos ao tema de pesquisa, o lugar de objeto de análise. Nesse entendimento, convoca Ortiz-Ocaña (2017) a problematizar tal dicotomia relacional ao considerar que o sujeito é imanente ao objeto e, desse modo, sujeito e objeto assumem o mesmo *status*. As contribuições do Pensamento Decolonial oferecem subsídios à superação desta objetividade exigida pelos modelos dominantes de construção do

conhecimento científico, ao proporem uma desobediência epistêmica composta por elementos interculturais, decoloniais e relacionais (DUSSEL, 2017; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2010; ORTIZ-OCAÑA, 2017). Questionamentos sobre a construção do conhecimento e os procedimentos metodológicos adotados se fazem necessários, visto que adequar-se à uma metodologia hegemônica e dominante, perpetua seu projeto de invisibilidade dos saberes subalternizados e de modos outros de construção do conhecimento.

A compreensão de que toda pesquisa é política é proposta por Groff, Maheirie e Zanella (2010). Este entendimento parte da ausência da neutralidade na escolha do tema e problema de pesquisa, de modo que ao pesquisar, este sujeito implica-se no processo e escolhe algo a ser estudado ao mesmo tempo em que desconsidera outras realidades possíveis. Do mesmo modo, toda construção de conhecimento decorrente deste ato político de pesquisar, traduz-se na corporificação de novos discursos que necessitam ser discutidos em razão de seus possíveis efeitos. Efeitos que, me permito reforçar, ocorrem antes, durante e após o processo de pesquisa, na interface do “com” e não “para” ou “sobre”.

De forma semelhante, o pesquisar em Ciências Humanas é um ato explicitamente político, como nos apresentam Diehl, Maraschin e Tittoni (2006), pois, pesquisa e pesquisador se constituem e são pertencentes ao território do tema pesquisado, ou seja, compõem-se em articulação com aquilo que se propõem a teorizar, conhecer, problematizar. Não se constituem por uma exterioridade deslocada, sem implicação ou simplesmente, desafetada, em que pesquisador e problema de pesquisa se diferenciam assimetricamente em seus interesses e realidades.

As múltiplas realidades brasileiras e amefricalandinas exigem um outro olhar acerca das concepções de mundo, capazes de lidar com os efeitos da Modernidade¹². Esse outro olhar, considera não somente os plurais saberes locais, mas suas experiências, crenças, culturas e modos de organização civil, social, cultural e política. A partir dessa consciência, caminha-se para o contexto de pesquisa. O contexto de pesquisa abrange as publicações nacionais e internacionais considerando a pluralidade dos modos de ser, pensar, agir e sentir, estabelecidos em cada uma das cinco regiões brasileiras e de países améfricolandinos. A investigação contempla a análise das publicações obtidas por meio dos descritores já apresentados, bem

¹² Tanto em Dussel (2000) quanto em Quijano (2005), a racionalidade da Modernidade é constituída a partir da crença de que a Europa seria a etapa final da civilização humana, a partir de um suposto processo natural do desenvolvimento da razão. Diante disso, todo saber proveniente da Europa seria o único aceitável e indicado a ser replicado aos povos e culturas.

como demais publicações que escapam a esse filtro, mas surgiram ao longo do percurso deste pesquisar.

Os critérios de inclusão compreendem a seleção de publicações que se utilizam de uma perspectiva decolonial como base epistemológica, mesmo que esta perspectiva não esteja explícita em seu título, resumo e conteúdo. Esse parêntese se faz necessário, visto que, muitas obras que discutem o tema de pesquisa, não se intitulam decoloniais, mas o fazem em sua escrita, sua escolha pelo corpo de autoras e autores, bem como pelo movimento ético, crítico e político que representam. Por outro lado, os critérios de exclusão compreendem as publicações que não utilizam-se de uma perspectiva decolonial, bem como aquelas que se utilizam do termo, mas não a incorporam em seu conteúdo, forma e práxis.

Tendo conhecimento das fontes bibliográficas participantes desta pesquisa, partimos ao desafio de compor bases teóricas para suas análises. As análises consideram as contribuições da perspectiva decolonial e, por este motivo, compreendem que se faz necessário atentar para o caráter intercultural, interdisciplinar e dialógico entre os saberes hegemônicos e os saberes subalternizados, com foco nas aproximações entre estes discursos, materialidades empíricas em vistas à transformação social. Tal empreendimento não é possível sem a devida elucidação no que concerne aos engendramentos decorrentes dos fatores políticos, sociais, econômicos, raciais, de exclusão/inclusão, que compõem essa trama.

Cabe destacar a imposição sistemática dos programas de pós-graduação, a nível de mestrado e doutorado, que formatam - de forma pré-determinada -, os moldes de um projeto de pesquisa. Tal imposição, promove a sustentação da subalternização colonial ao desconsiderar o rigor e a cientificidade de saberes outros, deslegitimando-os. Segundo Borsani e Quintero (2014, p. 164) “[...] não há possibilidade de um único desenho e/ou protocolo metodológico quando se trata de abordagens decoloniais”. Desse modo, fica claro que a autora e o autor defendem a proposição de uma investigação que se (des)(re)constrói durante o processo, contudo não se pré-determina, como ocorrem nos modelos hegemônicos de construção do conhecimento.

Adotar uma metodologia tradicional consiste na manutenção da marginalização do conhecimento local e subalternizado, ao modo que resistir à imposição de tais modelos, enfrenta resistências da academia e dos espaços científicos. Pensar um percurso metodológico decolonial perpassa por uma análise do contexto sócio-histórico, práticas sociais e os elementos teóricos que sustentam os mesmos. Nesse empreendimento, recorre-se à “Análise de Discurso Crítica” (ADC), um método de análise em pesquisas qualitativas, na qual não há uma única

perspectiva discursiva, mas uma heterogeneidade de elementos em permanente diálogo. A ADC bebe dos estudos linguísticos de Fairclough (2001) acerca das práticas sociais e discursivas; e da Análise do Discurso em Foucault (1987), debruçando-se sobre textos e documentos e os discursos neles presentes. A ADC, nesse sentido, se trata de um método de análise que “conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p.33). Trata-se de um referencial teórico que se propõe analisar o papel do discurso e da linguagem nas esferas sociais, seus interesses e desdobramentos, bem como os limites e possibilidades de sua contribuição à transformação social.

Ancoradas nessa perspectiva, tais análises visam desconstruir significados cristalizados dos saberes psicológicos importados do hemisfério norte, (des)(re)construindo-os a partir de discursos contextualizados e mais próximos dos modos de viver, ser, sentir, pensar e agir, locais. Nesse sentido, recorre-se à Faria e Wanderley (2013, p. 572) que defendem “a pluriversalidade transmoderna transcende a Modernidade eurocêntrica ao não propor a substituição desta por outra Modernidade, mas, sim, a construção de um mundo em que diversos mundos e conhecimentos podem coexistir”. Do lado de cá, de um pesquisar decolonial, é ético assumir o lugar subalternizado de reconhecimento de uma posição assimétrica, contudo implicada na não manutenção do silenciamento e invisibilidades causados pelo rigor das metodologias científicas hegemônicas.

Desafiar-se a pesquisar sob a perspectiva decolonial significa romper com os modelos metodológicos tradicionais no desenvolvimento de pesquisas. Se faz necessário apostar em alternativas metodológicas decoloniais e subalternizadas capazes de romper com a subordinação epistêmico-metodológica. A reflexão no que diz respeito às epistemologias dominantes, em diálogo - ou confronto -, com saberes outros, é defendida por Charlot (2006) como instrumento teórico às pesquisas em Educação. Elementos históricos que nos acompanham desde o projeto colonizador e se perpetuam até os dias atuais com a Colonialidade do Ser, Saber e Poder, devem ceder espaço às concepções outras.

Pautada na perspectiva de “giro decolonial” proposta por Balestrin (2013) e demais autoras e autores do Pensamento Decolonial, esta pesquisa se assegura enquanto movimento (des)(re)disciplinizador. Elementos estes, entendidos como potentes na medida em que são capazes de (re)criar sujeitos e realidades à medida que são incorporados a este pesquisar declaradamente decolonial. Assim sendo, a depender do contexto de surgimento das narrativas, culturas envolvidas, do registro temporal e histórico, bem como pela polifonia de vozes e polissemia de sentidos e da escuta, é possível desvelar, compreender e legitimar saberes outros.

Ao considerar a problematização da formação em Psicologia e as contribuições do Pensamento Decolonial neste propósito, cabe destacar as dificuldades encontradas nesse percurso de pesquisa. O primeiro deles, reside no reduzido volume de publicações acerca do tema, ou mesmo, a dificuldade de organizá-los dentro destas características. Reside aí nosso primeiro desafio: como considerar uma categorização padronizada de publicações com perspectiva decolonial, sendo que esta mesma busca escapar aos modelos tradicionais de categorização? Como compor um corpo robusto para análises das contribuições do Pensamento Decolonial à Psicologia, observando que a heterogeneidade de sua nomeação, ocorre na originalidade de sua característica local? Um desafio que nos provocou a escapar das lógicas cartesianas de categorizar e abrir espaço para os signos e significantes que se apresentavam a cada leitura crítica destas publicações.

Do mesmo modo, esses encontros com os mais heterogêneos modos de construção do conhecimento e compreensão do que se refere uma Psicologia Decolonial, nos levou a revisitar e (des)construir os objetivos específicos, que ora desenhavam um contorno voltado à realidade brasileira, ora permitia avanços quanto às ideias desenvolvidas nas territorialidades amefricalandinas.

O estado do conhecimento necessário à pesquisa foi percorrendo caminhos não previamente estabelecidos, à medida em que apontavam para pesquisas e publicações no campo da Psicologia, em destaque para uma Psicologia Preta, Estudos de Gênero, Psicologia dos Povos Originários, Psicologia Lésbica e pertencentes aos coletivos LGBTQIA+, entre outros. O acolhimento destas pesquisas se deu à medida em que se compreendia um olhar outro, referências outras, que não as reconhecidamente hegemônicas e homogêneas. Pelo contrário, a pluralidade distinta destas vertentes, corroboraram com a proposição da problematização feita pela Psicologia Decolonial, compreendendo que suas origens escapam à hegemonia da Modernidade e Colonialidade.

As leituras críticas decorrentes desse volume de publicações permitiu a construção de elementos fundamentais às discussões que são propostas nos próximos capítulos, de maneira a fundamentar a escolha por uma Psicologia ética, crítica e política, mas, fundamentalmente, orientada pela perspectiva disruptiva do Pensamento Decolonial, que oferece bases outras para considerações, análises e provocações que, propõem sim, um olhar outro para a realidade local, periférica, bem como, sua transformação.

A aproximação com o textos decorrentes de pesquisas decoloniais na Psicologia, se deu de forma igualmente conflitiva. Ao deparar-me com movimentos outros que ocorreram e

ocorrem dentro desta perspectiva e, ao mesmo tempo, questionam minha formação quase que integralmente eurocentrada, provocou vezes no pesquisador e na pesquisa.

Como anunciado anteriormente, o levantamento bibliográfico desta pesquisa incluiu Teses (T), Dissertações (D), Artigos em Periódicos (A) e Trabalhos Completos (TC), disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no *Google Acadêmico* e nas edições da Revista Pedagógica da Unochapecó. Para o refinamento da pesquisa, foram definidos cinco descritores: D1 - “psicologia decolonial”; D2 - “decolonizar a psicologia”; D3 - “descolonizar a psicologia”; D4 - “psicologia e decolonialidade”; e D5 - “decolonialidade da psicologia”. A partir destes elementos iniciais de busca, foi possível a aproximação com as delimitações da pesquisa e os objetivos priorizados, em razão das limitações temporais do mestrado.

Num primeiro recorte, foram categorizadas as publicações encontradas e atendidas nos critérios de inclusão e exclusão, para que facilitasse a busca destas, quanto à apropriação teórica e conceitual, bem como suas contribuições às notas analíticas. Por se tratar de uma temática recente no campo da Psicologia, esse percurso foi necessário para compreensão do que se entende por Psicologia Decolonial em diferentes territorialidades, culturas e saberes. O diálogo a a aproximação destas nuances, foi possível no encontro com cada publicação que estruturou o *corpus* dessa pesquisa.

As categorias desenvolvidas para melhor localização dessas publicações incluíram: o título da obra, sua classe (A, T, D, TC), autores, ano da publicação e a classificação se o documento seria incluído ou não nas análises aqui propostas. Esse *corpus* compôs as fronteiras possíveis à pesquisa decolonial.

1. PERCURSOS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA

Este primeiro capítulo é composto por autoras e autores que se dedicam à História da Psicologia, mas não necessariamente estão alinhadas à perspectiva decolonial. Ao intentar traçar os percursos da Psicologia brasileira, busca-se não apenas a construção de uma linha do tempo histórica com datas, autores e contextos culturais diversos, mas o (re)conhecimento de suas origens, seus desdobramentos e consequências. Consequências provenientes de fenômenos sociais complexos e carentes de uma análise outra, uma análise decolonial.

A seguir, são abordadas perspectivas históricas das ideias psicológicas e seu surgimento desde o período pré-socrático; a instituição da Psicologia e a regulamentação da profissão no Brasil; bem como a necessidade de espaços de graduação e pós-graduação em instituições formais para atender um determinado padrão de profissional, atento aos interesses do mercado. Ao mesmo tempo, são lançadas indagações acerca das lógicas por trás desses avanços, que ganham um novo tom a partir das contribuições do Pensamento Decolonial e da Interculturalidade.

1.1. Origens Epistemológicas da Psicologia no Brasil

Traçar historicamente o percurso da Psicologia enquanto ciência autônoma e comprometida com a transformação social, não é tarefa fácil, uma vez que, se faz necessário analisar a complexidade dos engendramentos sociais nos contextos de sua atuação. Alguns aspectos fundamentais nos auxiliam a compreender de que lugar a Psicologia fala e atua. Destes aspectos, Gonçalves e Portugal (2016) destacam o “onde”, o “o que” e o “para quem”, de modo que nos arriscamos a considerar como o *locus* da atuação profissional; o *ethos* e seus objetivos; bem como o público a que se destina.

Uma historicidade permeada por disputas de poder entre distintas epistemologias que promoveram condições favoráveis à construção de uma pluralidade de discursos no campo desta ciência. Discursos estes que serviam aos interesses de outros saberes, uma vez que, levaria um tempo para que a Psicologia se tornasse um agente ativo no debate. Nesse percurso, para afirmar-se como ciência, a Psicologia articulou-se na exclusão de sua razão primeira de ser: o sujeito em sua singularidade e pluralidade (ALBERTI, 2004). Ao afastar-se do olhar voltado ao sujeito, projeta-se a interesses outros, interesses nem sempre dignos de reconhecimento.

Interesses alinhados ao capital e aos processos de exclusão e inclusão perversa, discutidos também por Bader Sawaia¹³ (2001).

Em sua obra “As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social”, Sawaia (2001) recorre à categoria de análise do sofrimento ético-político para problematizar a dialética existente entre exclusão/inclusão, com aportes de Boaventura de Sousa Santos, avançando no que tange à compreensão do que já se sabe e o que ainda precisa ser sabido no campo das Ciências Humanas. Para a autora, tais reflexões são necessárias na medida em que, questionamentos surgem como processos de resistência às hegemonias presentes na produção científica. Defende Sawaia que há que se questionar epistemologicamente e ontologicamente, pressupostos e saberes já constituídos (SAWAIA, 2001).

Significativa contribuição de Sawaia nessa discussão, propõe outras interrogações: o que foi feito com conceitos outros, discriminados pelas ciências, em suas análises sociais? Com base em quais critérios, designou-se que determinados agentes sociais se encaixariam em rótulos como “anormal”, “patológico”, “louco”, etc.? Em suas considerações acerca do sofrimento ético-político, a autora inter-relaciona o sofrimento individual do sujeito, com o aparelhamento estatal que negligencia seu papel de cuidado social, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção de práticas que mutilam as capacidades autônomas, políticas, individuais e coletivas da sociedade.

A afetividade e as emoções ganham dimensões política e social nas análises de Sawaia (2001), ao propor que cada período histórico elege, prioritariamente em razão de seus interesses, uma ou mais emoções que são capturadas como estratégias de controle e docilização social. O público e o privado se entremeiam, levando ao sofrimento ético-político que se configura das mais diversas formas entre os atores sociais, considerando suas características raciais, sociais, políticas e subjetivas. Processos psicológicos e sociais se entrelaçam e tornam-se portadores de repetidas exclusões e inclusões perversas.

Antes de avançarmos, vale reforçar que os fenômenos (inter)(intra)subjetivos, que se apresentam nas relações sociais, adquirem corpo histórico e social, ou seja, ultrapassam as barreiras do individual e do privado. E nesse sentido, determinadas ações e práticas sociais que assumem uma roupagem de inclusão e integração, podem, na verdade, esconder

¹³ Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Possui graduação em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela PUCSP. Conteúdo extraído de seu Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0549152788983892>>. Acesso em 30 mai. 2022.

intencionalidades que perpetuam processos seculares de manutenção das desigualdades, injustiças, violências e exploração.

Retomar a “História das Ideias Psicológicas” exige compreender que estas podem abarcar quatro categorias: a) relacionadas à *Psiqué*, sendo estas estritamente psicológicas; b) relacionadas às estruturas e funções da mente humana, enquanto categorias mentais; c) mensuração do comportamento humano e animal, abarcando qualquer método ou teoria comportamentais; d) categoria antropológica, promovida por modelos teóricos e práticos acerca do ser humano e sua natureza, globalmente considerados (MASSIMI, 2008). A noção desta divisão dos objetos da historicidade das ideias psicológicas permite a compreensão e contextualização dos atravessamentos ético, teórico, político e sociais que perpassam os métodos e as práticas ao longo dos tempos.

As ideias psicológicas remontam o período pré-socrático (do século VII a.C. ao século V a.C.), período marcado pelo domínio da preocupação com os problemas relacionados à natureza e ao mundo físico. Tales de Mileto e Heráclito figuram como grandes nomes da filosofia grega e, a partir de suas ideias, acerca de uma “substância” tida como uma espécie de essência de todas as outras. Heráclito se destaca ao defender a relação entre *psyché* e *logos*, sendo a última, a substância onde tudo ocorre e, a primeira, parte da última, ou seja, *psyché* (alma) está diretamente ligada - e participa ativamente -, de *logos* (razão, sentido, fundamento) (PENNA, 1991; BRAGA, 2018). Com forte influência da cultura grega, as questões humanas eram explicadas e pensadas a partir dos mitos. Tais mitos buscavam conhecer e explicar os comportamentos da sociedade, seus rituais, suas narrativas e seus significados.

Cabe destacar que a compreensão e interpretação destes mitos era privilégio de uma determinada classe, gênero e raça, uma vez que, tal domínio exigia acesso prévio aos espaços de formação, instrução e, até mesmo, de participação nos debates políticos e públicos. O que certamente era composto por abismos hierárquicos que determinam quem poderia e quem não poderia obter tal acesso, tal privilégio.

No período socrático, surgem contribuições significativas da Filosofia, em especial de Sócrates, Platão e Aristóteles. A reflexão psicológica em Platão possui como tema central a natureza da alma (a alma do mundo, de onde provém todas as coisas; e a alma do humano), a divisão dos processos mentais, a separação entre corpo e alma, a natureza da linguagem e a aquisição do conhecimento. As teses de Aristóteles consideravam a psicologia como o estudo dos seres vivos e, diferentemente de Platão, compreendia alma e corpo como uma unidade. Este mesmo pensador atribuiu à experiência um importante papel na constituição do conhecimento.

Em Sócrates, a alma assume *status* de superioridade em relação ao corpo, compondo-se como uma substância moral e intelectual (PENNA, 1991; BRAGA, 2018; SILVEIRA, 2018). A Filosofia oferece elementos ainda mais significativos às ideias psicológicas, ampliando a compreensão entre corpo, alma, moral e o social.

Em “Alegoria da Caverna” ou “Mito da Caverna” de Platão¹⁴, é narrada a vida de um sujeito escravo, subalternizado em sua dignidade humana que, ao se libertar dos grilhões que o prendiam a vida toda ao fundo da caverna, encontra um mundo externo repleto de sensações, cores, sinestesia e afetos. Perplexo com esse mundo novo, se inclina a explorá-lo em sua plenitude, ávido por tudo que se apresentava à sua frente, aos seus olhos e ao seu corpo. Este mesmo sujeito escravo e subalternizado, na ânsia por compartilhar suas experiências com aqueles que estiveram uma vida ao seu lado, retorna à caverna para contar sobre tudo o que havia visto e vivido.

Contudo, esse plano é frustrado ao passo em que seus companheiros, desacreditados de todo o relato, o compreendem como louco e indigno de permanecer vivo. Este mito é tido como um símbolo discursivo de significantes próprios à época, representativos dessa proposição de desvelamento ou revelação da verdade. Verdade que se assume como categoria em permanente objeto de disputa. Apresentá-lo brevemente nesse texto, nos permite uma aproximação simbólica de como as ideias psicológicas eram traduzidas e interpretadas em cada período histórico e cultural.

Na fase pós-socrática, há registros de ideias psicológicas ligadas a Zenão de Cítio (estoicismo) na relação hierárquica dos corpos (dos brutos até o homem) e as contribuições de Epicuro relativas à meta principal da vida humana (um estado de tranquilidade e paz) e sua relação com a Moral. Posteriormente, na Idade Média, surge um movimento de transição do Pensamento Grego ao Pensamento Cristão, com contribuições de Santo Agostinho (influenciado por Platão), enquanto estudo da alma a partir do campo da Moral e da Teologia; e de Santo Tomás de Aquino, atribuindo aos seres vivos uma ação imanente, responsável por torná-los agente e paciente de seus movimentos. Santo Agostinho defendia a alma como uma substância divina, com forte influência do catolicismo, estando o corpo, numa posição contrária. Santo Tomás de Aquino (influenciado por Aristóteles) defendia que alma e corpo coexistem e são incapazes de existir sem a presença do outro (PENNA, 1991; BRAGA, 2018).

Com a chegada do Pensamento Cristão e a forma como sua inserção social foi ocorrendo, surge um novo paradigma sobre os modelos sociais buscados e defendidos,

¹⁴ Disponível no Livro VII da República de Platão (PLATÃO, 2001).

embasados em valores indiscutivelmente religiosos, que historicamente atuaram ativamente nos processos de exclusão, subalternização e dominação de povos e culturas. Essas mudanças foram responsáveis pelo desenho e o tom assumidos pela Psicologia ao longo da construção de toda sua história, construída por homens, brancos, cristãos sob a perspectiva eurocêntrica.

Com a Modernidade, surge uma ruptura do pensamento antigo e medieval, emergindo uma nova forma de compreender o saber psicológico. Sob influência da filosofia pregada por Descartes, há uma divisão ainda mais clara entre mente e corpo, bem como a divisão de alma e mente. O empirismo surge como modelo de compreensão de que todo conhecimento ocorre por meio de uma experiência e não de forma inata ou natural (PENNA, 1991; BRAGA, 2018). O empenho de Descartes buscou uma aproximação das questões psicológicas com a mecânica dos espíritos animais e naturais, esforçando-se por uma associação das primeiras com a racionalidade científica, ou seja, abria-se espaço à defesa de uma psicologia racional (SILVEIRA, 2018). Para a mesma autora, significa dizer que era preciso separar as qualidades secundárias - da subjetividade humana -, das qualidades primárias - matematizáveis -, de modo que não influenciassem na pesquisa e na experimentação científica.

Sob a lógica moderna, há o início de um afastamento progressivo das demais ideias psicológicas advindas da Filosofia Grega e passa a imperar um novo padrão de compreensão dos processos humanos. Um padrão em que os fenômenos sociais são interpretados como naturais, causais enquanto consequências de si mesmos, ao mesmo tempo em que desconsideram suas características históricas e sociais. Um modelo categoricamente europeu, fortemente influenciado pelas narrativas da Modernidade, em que os meios de dominação e a violência são defendidos e justificados pelo ideário civilizatório do bárbaro, para que este último seja modernizado e desenvolvido aos moldes da cultura dominante (DUSSEL, 1994). No segundo capítulo, essa discussão é aprofundada e novos elementos farão parte do diálogo.

O múltiplo surgimento da Psicologia é apresentado em diálogo com a constituição de um plano de subjetividade; com as práticas sociais modernas; a separação entre corpo e mente; a constituição de individualidades e de infância; a constituição da loucura; o surgimento das Ciências Humanas e a cisão entre os saberes filosóficos e científicos (FERREIRA, 2006). A História da Psicologia no Brasil e no mundo é marcada (até então) - como vimos brevemente - , por suas origens eurocênicas, falocênicas, logocênicas, brancocênicas e antropocênicas, incluindo, da mesma forma, as referências importadas dos Estados Unidos no contexto das migrações provocadas pelas Grandes Guerras.

Dito disso, a História da Psicologia se desdobra por matrizes de origem filosófica, em um primeiro momento, ainda sem *status* e caráter científico. E, num segundo momento, voltada às vertentes positivistas¹⁵, estruturalistas¹⁶, funcionalistas¹⁷ e existencialistas¹⁸ (SILVEIRA, 2018). Tal separação deixa ainda mais clara a crise original de sua base epistemológica, a partir de conflitos teóricos que implicam no pensar e intervir nas mais variadas formas de existência humana.

Não nos parece fazer sentido adotar fundamentos universais para compreender fenômenos tão heterogêneos e plurais entre si, ao mesmo tempo em que estes, por não darem conta de tal empreitada, tampouco são estáveis o suficiente para estarem acima de qualquer suspeita. O que não caracteriza um demérito, mas uma oportunidade para compreensão e aprofundamentos que busquem compreendê-los a partir de diferentes pontos de vista, em especial, os provenientes de seu próprio povo.

Na Alemanha do final do século XIX e início do século XX, uma Psicologia da totalidade pregava a ideologia de eliminação do que era estranho e de uma determinação caracterológica para seleção de oficiais para o exército. A cultura europeia expande-se aos demais continentes e, por meio desse processo, há “um movimento do *fazer ciência em países do centro* e o *fazer ciência em países periféricos*” (JACÓ-VILELA, 2002, grifo meu). O Laboratório de Psicologia Experimental de Wundt em Leipzig, no ano de 1879, inaugurou uma era de considerável destaque e pioneirismo da Alemanha, não apenas como o primeiro laboratório, mas como o primeiro centro internacional de formação em Psicologia.

Por esta característica, Wundt formou inúmeros profissionais das mais diversas nacionalidades que, retornando aos seus países de origem, formavam novos laboratórios com base nos ensinamentos propostos na Alemanha (ARAUJO, 2009). Houve então a exportação globalizada de ideias, conceitos e métodos surgidos a partir de um único modelo europeu de

¹⁵ Por Positivismo, compreende-se uma corrente filosófica surgida na França entre os séculos XIX e XX, tendo como seus principais idealizadores Auguste Comte e John Stuart Mill. Surgiu em meio ao desenvolvimento do pensamento iluminista e se propõe ao afastamento da teologia e da metafísica, compreendendo que apenas o conhecimento científico é válido e verdadeiro. Desse modo, a validade de qualquer teoria, somente será comprovada por meios científicos válidos.

¹⁶ No Estruturalismo há a concepção de que os modos de vida são pautados a partir de uma interrelação entre estruturas maiores, independentemente de variações locais. Nessa corrente do pensamento das ciências humanas, existem significados e significantes linguísticos e culturais que são produzidos na relação humana. Contudo, recai ao mesmo reducionismo positivista, ao desconsiderar características idiossincráticas não universalizantes.

¹⁷ O Funcionalismo surgiu nos EUA também no século XIX. Bebendo da fonte darwiniana, concentrava sua linha de pensamento nos conceitos de utilidade e propósito, humanos. Nessa corrente do pensamento psicológico, há a negação da introspecção e das subjetividades, dando valor às estruturas mentais e seus papéis determinantes.

¹⁸ Com ênfase no sujeito humano, o Existencialismo abre espaço para o ser, o pensar, o sentir e o agir, humanos. Nessa corrente teórica, cada sujeito ganha o protagonismo de suas escolhas e, por essa razão, se minimiza o papel da cultura e do Estado na produção de subjetividades, violências, preconceitos e sofrimento.

observação e interpretação dos fenômenos psíquicos humanos. E, nesse sentido, insuficiente no objetivo de universalizar e de dar conta dessas outras realidades.

O papel da universidade alemã e suas faculdades divididas em categorias superiores (Medicina, Direito e Teologia) e inferiores (Filosofia, Artes e Ciências Naturais), após uma considerável reforma educacional, passaram a formar estudantes de todo o mundo. A partir desse movimento, disciplinas de psicologia eram ofertadas como fundamentos da ação pedagógica dos professores ginasiais, de modo que estes pudessem recorrer aos saberes psicológicos para compor estratégias de maior aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem. Este período demarca a primeira institucionalização da Psicologia (ARAUJO, 2009).

A segunda institucionalização, remonta à criação dos institutos de pesquisa empírica e experimental, sobretudo a partir do século XIX, com a busca por um ideal educacional universal (ARAUJO, 2009). Tais movimentos contribuíram para o que veio a ser considerado como uma divisão da história da psicologia científica e a pré-história da psicologia como metafísica, de base filosófica (ABIB, 2009). Enquanto científica, reconhecia-se pela avaliação de comportamentos humanos mensuráveis e reaplicáveis. Por outro lado, enquanto metafísica e de base filosófica, debruçava-se nas questões de ordem interna, subjetiva, mais voltada à unicidade e à individualidade, do que a fatores quantitativos e aferição.

Já nos EUA, os testes mentais objetivavam o impedimento da imigração indesejada; a limitação das oportunidades educacionais; a legitimação de práticas higienistas em busca do “bem-estar” social; e a captura dos corpos e das subjetividades no arcabouço da loucura (ABBIB, 2009). Uma visão pragmática norte-americana visava garantir a harmonização das relações de convívio grupais, de modo a torná-las docilizadas e produtivas. Além disso, compreendia uma tentativa de minimizar conflitos em uma sociedade destruída pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial (LANE, 2004).

Nos países améfricolandinos, fortemente influenciados pelas diretrizes europeias e norte-americanas, instituiu-se pragmaticamente uma visão de sujeito fragmentada pelo viés fenomenológico e sociológico, desconsiderando a dependência cultural, econômica e política, destes aos países centrais, ou seja, a visão de um sujeito carregado de sentido abstrato e distanciado do real (LANE, 2004). Tais modelos formativos tinham como caráter imperativo, um modelo de formatação voltado ao valor intimista, do indivíduo livre e autônomo.

No século XIX, com a transferência da corte portuguesa ao Brasil, algumas cidades passaram a ter problemas relacionados ao aumento do contingente populacional em decorrência

da criação de instituições destinadas à administração pública e à vida cultural, o que levou ao aumento de sujeitos “excluídos das condições mínimas de dignidade, como os leprosos, loucos, prostitutas, alcoólatras, crianças abandonadas” entre outros, que se “tornavam alvos de práticas higienistas, como a reclusão em prisões e hospícios”, respaldadas pelo discurso médico e amparadas pelas práticas psicológicas também higienistas.

Décadas mais tarde, para atender às demandas trabalhistas e industriais da modernização do país, a Psicologia assume o compromisso de construir um “ser humano novo”, adaptado aos padrões da “nova sociedade” (CRP, 2011, s.p.). Neste período, a Psicologia se instrumentaliza como ferramenta de opressão e modulação comportamental, histórico este, que insiste em manter-se presente em alguns currículos voltados às demandas da Modernidade.

No Brasil, pelo seu histórico colonial, com a expansão da cultura europeia a outros continentes, houve também a universalização do conceito de ciência, de seus métodos e modelos de validação (JACÓ-VILELA, 2002; FONSECA; MORAES, 2012). A frequente adaptação de ideias e práticas destes países centrais pelos países periféricos, tensionou o surgimento de discussões no que se refere à compreensão de “ciência nativa”, própria destes espaços periféricos e com significativa contribuição de autoras e autores brasileiros.

Nesse período, já não se reconhecem mais as noções de autoconhecimento, pois quem assume esse lugar de detentor do conhecimento sobre o Outro¹⁹ é o mestre, o detentor do saber, capaz de saber mais que o próprio sujeito. Um saber especialista que é legitimado justamente porque é científico, porque surge a partir de saberes mais acima da hierarquia e em decorrência de influências de estudos realizados na Europa (ALBERTI, 2004).

É consensual entre os historiadores da Psicologia a demarcação do século XIX como seu surgimento oficial, como seu marco institucional. Contudo, tal inauguração oficial ocorre em decorrência de práticas, ideias e saberes anteriores e, ao mesmo tempo, condicionantes à esta inauguração oficial (FERREIRA, 2006). Nas duas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX surgiram movimentos comprometidos com a apreensão dos saberes psicológicos e comportamentais humanos. Nesse período, inaugura-se uma nova relação da Psicologia com os processos de medição, discriminação e estudos comportamentais, vistos como objetos de uma ciência empírica.

Herdeiro do positivismo, esse novo modelo de compreensão do humano, prevê a destituição de qualquer noção de integridade ou unidade no humano, desenvolvendo-se a partir

¹⁹ O Outro, a partir do Pensamento Decolonial, assume caráter conceitual de alteridade e, por esse motivo, é apresentado com a inicial maiúscula (DUSSEL, 2016).

da ideia de organismo e um conjunto de funções e leis orgânicas (ALBERTI, 2004; FONSECA; MORAES, 2012). Cada um desses movimentos era composto por um repertório de crenças, metodologias, objetivos, linguagens, origens históricas e estilos, singulares, mas pautados em ideais e ambições universalizantes.

Apesar de não haver, no período colonial, uma Psicologia no sentido atual do termo, haviam movimentos e práticas (adotadas por médicos, filósofos, educadores, etc.) significativos aos campos culturais, da educação e da política, nacionais. Evidentemente que tais atores sociais tinham como base uma formação internacional, em decorrência dos recursos de uma determinada classe social que viajava ao exterior para ampliar seu currículo e retornavam ao país com “ideias novas” prontas para serem adaptadas e implementadas em solo nacional (MASSIMI, 2008). Movimento semelhante ao ocorrido nos laboratórios de formação de Wundt na Alemanha e que deu origem a já reconhecida exportação dos seus modos de pensar, pesquisar e intervir.

No Brasil, o cientificismo e a hegemonização da ciência se dá com a chegada do positivismo. A nova ciência é construída pelo saber médico, com formação na Europa, sobretudo na França. O discurso colonial e religioso é progressivamente substituído pelo discurso científico hegemônico (JACÓ-VILELA, 2002). Com o prestígio das ciências naturais e do evolucionismo darwiniano, as pessoas passariam também, a serem compreendidas pelos mesmos parâmetros de análise de outros seres vivos. Esse aviltamento do conceito humano provocado pelo discurso científico conduziu ao reducionismo crítico dos complexos engendramentos que permeiam a formação de subjetividades sociais e ético-políticas.

Num movimento de tornar-se uma ciência autônoma, diversas foram as origens epistemológicas presentes na Psicologia, dando início não a um continente, mas a um “arquipélago conceitual” de ilhas avulsas e desconectadas, que levaram ao que se compreende atualmente como a “Crise da Psicologia” (FIGUEIREDO, 2009, p. 17). Reconhecidamente a construção dos conhecimentos (e aqui demarcamos a pluralidade de conhecimentos) ocorre a partir de uma conjuntura social e de um cenário político, econômico e cultural.

Suas bases partem de um modelo hegemônico de saber e poder que se consolida a partir de maneiras de construir, aplicar, conceber e classificar este conhecimento (MOLON, 2004). Classificar, padronizar e fiscalizar, se constituem como práticas adotadas pela Psicologia, em um determinado período de sua história, durante sua consolidação e expansão, indicando a importância de se provocar fissuras que possibilitem uma formação crítica, ética e política, uma vez que, em menor medida, ainda insistem em se fazer presentes.

Outros tipos de conhecimento, a partir de outras perspectivas, resistem e lutam para coexistirem nestas disputas por lugares, espaços e tempos, mesmo que essas disputas impliquem em alterações, transformações e distorções (MOLON, 2004). Surge então, a necessidade de regulamentar a profissão, com o estabelecimento de normas à atuação profissional e um currículo mínimo à sua formação (CRP, 2011, s.p.). Mantém-se, dessa forma, a verticalização e hierarquização do conhecimento, característicos do projeto previsto na Modernidade. E este modelo exige que sejam realizadas cada vez mais problematizações acerca de suas origens e seus efeitos. Problematizações que o desnaturalize como “originário”, uma vez que, não o são.

A seguir, a cena discursiva nos remete ao surgimento da Psicologia enquanto profissão no cenário nacional e seus desdobramentos sociais, culturais e políticos.

1.2. A Psicologia brasileira assume *status* de profissão

A regulamentação profissional da Psicologia no Brasil se deu no ano de 1962 em meio a um contexto político marcado pelo patrulhamento ideológico que antecipou a Ditadura Militar (1964-1985), consolidando as influências desenvolvimentistas das práticas psicológicas. Surgia - nesse contexto histórico -, uma formação profissional pautada em abordagens individualistas, descontextualizadas e fundamentadas em ideias abstratas de seres humanos. A violência e repressão, características da época, instituíram modelos de normatização e controle de pessoas, seus corpos e suas ideias, utilizando-se dos saberes psicológicos na constituição de espaços de exclusão e adaptação à uma questionável normalidade (SCARPARO; GUARESCHI, 2007). Em busca de um *status* autonomia científica, a Psicologia sustenta seu lado de exclusão e inclusão perversa, presentes nas ideias de Sawaia, como já evidenciado anteriormente.

Além do passado higienista da Psicologia, os testes psicológicos assumem lugar de destaque no desenvolvimento da ciência no país. Em grande parte, a importação destes testes e a necessidade de tradução do idioma, bem como adaptação destes às realidades locais, marcam o começo da Psicologia brasileira (JACÓ-VILELA, 2002). Atividades majoritariamente embasadas em métodos de classificação, mensuração e quantificação no processo de normatização do humano e de sua experiência, foram fortalecidos pela estatística e consolidaram a regulamentação da profissão a partir de uma sociedade ordenada e controlada (FONSECA; MORAES, 2012).

Os saberes psicológicos assumiriam lugar de destaque na construção de uma sociedade docilizada, tendo a mensuração de seus comportamentos, como uma de suas principais armas. Práticas de controle, dominação e poder, tornam-se naturalizadas quando se esvaziam os debates críticos sobre os pilares de sua formação. Ao mesmo tempo, um projeto ideológico neoliberal, contribuía para a formação de subjetividades voltadas ao consumo, privilegiando perspectivas individualistas na construção de conhecimento, bem como nas práticas psicológicas da época. As práticas psicológicas predominantes, se resumiam à clínica individual, à avaliação psicológica, ao acompanhamento das dificuldades de aprendizagem nas escolas e aos processos de recrutamento e seleção nas organizações (SCARPARO; GUARESCHI, 2007). A Psicologia se adequava às necessidades políticas e econômicas do governo militar ditatorial que se fez presente logo à frente (1964 - 1985)²⁰.

Para além do patrulhamento ideológico, são evidentes os tentáculos que a globalização e o neoliberalismo - herdeiros da Modernidade -, hegemônicos em essência, exercem sobre os mais diversos modelos de opressão social. E esses tentáculos, direta e indiretamente, são utilizados como moduladores sociais acerca das deficiências do papel do Estado para com a sociedade, em comparação aos “benefícios” (re) produzidos pelo mercado, que se pretende ser o meio possível para suprir tais carências, com suas proposições individualistas e meritocráticas (GUZZO; LACERDA JR, 2007).

O marco profissional da Psicologia no Brasil se deu a partir de um conjunto de práticas e discursos com certo tom paradoxal. O reconhecimento da Psicologia como ciência e profissão foi possível a partir da aplicação de atividades experimentais realizadas por psicólogos e outros profissionais. Além disso, haviam ambições voltadas à separação da ciência e do senso comum, no que tange às práticas psicológicas (FONSECA; MORAES, 2012). Em busca de uma padronização da sociedade, a profissionalização da Psicologia no Brasil assumiu características de um projeto Moderno. Nesse sentido, os autores apontam para um conjunto de práticas purificadoras que atribuíam a instância de fenômenos naturais aos fenômenos sociais. Uma vez naturais, assumiriam o caráter de reprodução em massa, desconsiderando fatores complexos de cada contexto, bem como o encontro possível de diferentes culturas e modos de ser, pensar, agir e sentir.

²⁰ A Ditadura Militar no Brasil foi um regime instaurado no dia 01 de abril de 1964 e durou até o dia 15 de março de 1985, totalizando 21 anos de sucessivos comandos militares, iniciados a partir de um golpe que destituiu um presidente democraticamente eleito, a saber João Goulart. Esse período foi marcado pelo patrulhamento autoritário e nacionalista que desencadeou articulações violentas e criminosas que iam desde a censura cultural à perseguição, tortura, sequestro e morte e atores sociais contrários ao regime opressor. Recomenda-se uma pesquisa paralela em busca do aprofundamento sobre o tema, tamanha sua complexidade.

Ainda sob a lógica capitalista e higienista, a Psicologia Clínica, praticada nos consultórios particulares, “torna-se o sonho de muitos profissionais, embora reforce a elitização da profissão e seja restrita como campo de trabalho”. Esta elitização da profissão impediu um debate crítico acerca dos processos de desigualdade e exclusão social, justificando estes por meio de argumentos exclusivamente psicológicos (CRP, 2011, s.p.). Movimento semelhante aos processos de dominação promovidos pela Modernidade, que justificam as diferenças e as desigualdades como um movimento natural e necessário a todo desenvolvimento social, econômico, cultural e político. Movimento Moderno que ganha o respaldo da Psicologia para estabelecer-se e permanecer vigente.

Apesar de vigente, não permanece ativo sem lidar com o enfrentamento provocado por movimentos de resistência. A resistência aqui é entendida como a inserção desses profissionais no campo das políticas públicas, pautadas por uma lógica distinta da realidade da clínica particular. A municipalização da saúde possibilitou que esses profissionais assumissem cargos em espaços públicos, rompendo com a lógica individualista inicial (DIEHL, MARASCHIN, TITTONI, 2006). Essa abertura na atuação profissional, incitou a necessidade de criação de conselhos reguladores da prática profissional, de modo a construir órgãos responsáveis pela fiscalização e controle dessas práticas. Sejam elas no campo de atuação privada, seja no contexto das políticas públicas.

Com a instituição dos Conselhos Federal (CFP) e Regional (CRP) da profissão, emergiram movimentos que buscavam discutir as origens ideológicas e valorativas da Psicologia, problematizando-as. Entrava em pauta a crítica acerca dos condicionantes históricos, sociais e técnicos da Psicologia, em busca do que se compreendeu como perspectivas à libertação social (SCARPARO; GUARESCHI, 2007). Surge um movimento em que parte da categoria profissional passou a questionar-se sobre o papel social de sua atuação, bem como sua responsabilidade com os aspectos políticos da realidade nacional e local.

Compreender essa dimensão do papel da Psicologia no campo social se justifica em razão da impossibilidade de associá-la à uma posição neutra frente aos debates necessários à transformação social. Como aponta Silva (2017a), os saberes e as práticas permanecem em contínua transformação ao longo dos tempos, exigindo constantes movimentos de análise acerca de sua participação e atuação na manutenção das relações de poder existentes no campo social. O que nos convoca a acompanhar a autora em sua afirmação de que a formação profissional exige não apenas um compromisso individual, mas coletivo com o social e as inúmeras relações de poder, nele existentes.

A Constituição de 1988, o projeto de luta antimanicomial, a Reforma Sanitária e a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), fizeram emergir expressões de inclusão, igualdade, equidade, cidadania, alinhadas às práticas psicológicas. A conquista desses direitos culminou na emergência de uma perspectiva regionalizada destas práticas, em que se priorizavam as especificidades sociais, os espaços de inclusão e a construção de estratégias direcionadas às histórias e culturas locais (DIEHL; MARASCHIN; TITTONI, 2006; SCARPARO; GUARESCHI, 2007). Um movimento de humanização passa a ser amplamente discutido nos círculos profissionais e acadêmicos, ao provocar a inclusão dessa história da Psicologia. História essa, permeada por teorias e práticas importadas e adaptadas, que passam a ser discutidas, refletidas e articuladas com as realidades locais, por sujeitos locais (SILVA, 2017b).

Do mesmo modo, a Psicologia sendo reconhecida como profissão, exigia a criação e qualificação, por parte das IES, de cursos de graduação e pós-graduação que nem sempre partiam das mesmas bases teórico-metodológicas e, muitas vezes, serviam aos interesses políticos do Estado e econômicos do sistema capitalista, moderno e eurocêntrico. Com a problematização da formação e das práticas psicológicas, surgem as primeiras produções dedicadas à validação do compromisso social e científico da profissão.

As universidades, a partir de um referencial teórico e metodológico, e responsáveis pela formação profissional, passaram a receber certo destaque. Pensar essa formação para além dos muros da academia se fazia necessário, contudo não sem constantes movimentos de resistência. Retomar a trajetória do ensino em Psicologia no Brasil é urgente na medida em que nos oferece um panorama de sua história, bem como nos assegura subsídios para questionamentos e apontamentos imprescindíveis à sua problematização crítica.

Cabe destacar que tal problematização perpassa pelo entendimento de que a construção de saberes colonizados nas universidades ocorre, pautada em determinados modelos e determinantes universalistas, elaborados por um determinado tipo de autor, branco, eurocentrado, cristão e heteronormativo, com base em práticas promotoras de violências e exclusões, capazes de se agruparem em camadas explícitas e implícitas. Estes, sempre engajados em atender às demandas do capital (SOARES, 2022).

Este diálogo até aqui proposto nos apresentou o surgimento da Psicologia enquanto profissão no Brasil, suas implicações e engendramentos. A importação de saberes, a adaptação de testes de mensuração e o ideário de uma sociedade padrão e docilizada, foram segmentando a atuação da profissão desde sua origem. Foram necessários movimentos de crítica e resistência

para que a Psicologia pudesse atuar de forma implicada com as demandas sociais e locais, de cada contexto do cenário nacional.

1.3. O surgimento dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia no Brasil

No Brasil, em especial no ano de 1934, ocorre a inserção da Psicologia no ensino superior, com a criação da primeira universidade do país, a Universidade de São Paulo (USP). Nesse período, torna-se disciplina obrigatória em diversos cursos no campo das Ciências Humanas e Sociais, além de ser inserida em todos os cursos de licenciatura do Instituto de Educação da referida universidade. Dá-se início a uma expansão da Psicologia pelo território nacional, com destaque para as Universidades do Brasil, Católica e Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Ainda que tenha ganhado espaço no território nacional e nas IES, a Psicologia ainda era tida como uma especialidade de curto prazo para os profissionais habilitados nos cursos de Filosofia, Pedagogia, Antropologia, Fisiologia, Biologia, entre outros. Esse período compreendeu os anos de 1934 a 1962, tendo a Psicologia como curso de curta duração, ausente de qualquer normativa oficialmente estabelecida, tampouco assegurava-se sua qualidade e validade (LISBOA; BARBOSA, 2009). Em 1962, com a Lei nº 4119, há a regulamentação oficial do curso de formação e da profissão no país.

Nas IES, a Reforma Universitária e o patrolhamento ideológico ditatorial que se deu nos anos seguintes, pautaram as Diretrizes Curriculares e o cerne do seu cotidiano. Não havia espaço livre ao debate e às ideias, muito menos à possibilidade de expressão das mesmas, frente ao risco eminente de serem perseguidos politicamente. As aulas, eram exemplo deste patrolhamento, com o predomínio de teorias positivistas e de pesquisas que visavam a utilização de escalas, grupos de controles experimentais e a adaptação dos sujeitos à sociedade.

Havia a legitimação do controle da sociedade por meio das práticas psicológicas, com a generalização de comportamentos e a medição dos fenômenos (SCARPARO; GUARESCHI, 2007). A Psicologia, enquanto ciência autônoma, adaptava-se aos movimentos positivistas das ciências naturais, em busca de reconhecimento, com considerável apoio do Estado à privatização do ensino em busca de resolução da conhecida “crise universitária” (BERNARDES, 2004; LISBOA; BARBOSA, 2009).

A Psicologia travou inúmeras disputas para se constituir científica, o que trouxe uma problemática para os profissionais que entendiam, ou não, a importância do rigor científico.

Buscando o reconhecimento, enquanto ciência autônoma, subordinou-se à política das certezas e seus dispositivos estabilizadores, reguladores e gestores dos modos de ser, agir, pensar e sentir (MOLON, 2004). Escassos eram os “ruídos críticos” contra-hegemônicos neste período, em especial na década de 80, quando se percebeu uma fase diagnóstica e passiva, sem expressividade nacional da formação (LISBOA; BARBOSA, 2009). Ao se submeter aos padrões científicos, a Psicologia se aliou ao projeto epistemológico moderno e hegemônico, ignorando a impossibilidade de uma universalidade objetiva das subjetividades.

A Psicologia moderna bebe das influências norte-americanas, adotando não somente o modo positivista e experimentalista, mas seus modos produção, avaliação e aplicação do conhecimento, avançando para uma formação nas universidades, baseada nas dicotomias da ciência moderna e suas conseqüentes reduções conceituais e metodológicas (MOLON, 2004). Este modelo dicotômico de construção do conhecimento, amplamente exportado para o mundo, assume o caráter colonial de subordinação de outros saberes a um único padrão hegemônico imposto.

Nos anos 1960 e 70, a formação em Psicologia assumiu um caráter muito estreito com as demandas de uma certa classe social burguesa, uma elite branca com interesses industriais, de um certo modelo escolar, nos consultórios privados e nos serviços de saúde, sempre alinhados à adaptação de sujeitos a uma sociedade em transformação. Desde os anos 1970 a formação em Psicologia vem sendo palco de inúmeros debates acadêmicos, políticos e sociais, assim como no campo das publicações de pesquisas científicas, desvelando esse descontentamento com os rumos formativos nas IES brasileiras. Consensualmente se estabelece a visão de uma formação deficitária tanto no campo prático e técnico, como no campo epistemológico e científico (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Bock (2015, p. 115) é taxativa ao afirmar que “[...] a Psicologia ajudou a elite brasileira a diferenciar as pessoas, categorizá-las, classificá-las e poder indicar as pessoas certas para os lugares certos; a indicar aquelas que estariam no projeto de modernização do Brasil”, considerando que este projeto arrojado lhe permitiu dizer quem participaria e quem não participaria do mesmo, deixando muita gente de fora, aqueles que não interessavam a ninguém, nem mesmo à Psicologia.

Os efeitos de uma proposta de transformação neoliberal das IES foi apontado por Chauí (1995, grifo meu) ao destacar a “*privatização das pesquisas*”, levando à: a) perda de autonomia e liberdade universitária para definir suas prioridades; b) desobrigação do Estado no incentivo e manutenção da pesquisa no país; c) aceitação do financiamento privado para manutenção das

pesquisas; d) desvalorização das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que, estas não oferecem resultados imediatos às forças produtivas; e, por fim, e) a valorização e incentivo à pesquisa apenas em países considerados de Primeiro Mundo. Estes movimentos levaram ao dismantelamento sistemático e planejado da autonomia universitária, que permanece resistindo.

Teorias positivistas ou idealistas e instrumentos pouco adaptados à realidade local, foram adotados para dar conta de explicar como se produziam subjetividades de uma população com outra cor de pele - além da pele branca -, outros problemas cotidianos reais, marcadas por resistências e lutas por sobrevivência. E aqui se destacam ações marcadamente racistas e de invisibilidade destes sujeitos, por meio de praticas promotoras e perpetradoras de subalternização, silenciamento e apagamento de suas histórias, memórias e experiências.

A unificação de um currículo mínimo, baseava-se em componentes isolados que, por serem estritamente teóricos, se distanciavam dos problemas reais vivenciados pela sociedade. A formação se dava centrada na escolha por autores que, geralmente, não incluíam as ideias propostas a partir dos contextos brasileiro ou amefricolandinos. Tratava-se de um currículo mínimo fortemente colonizado (BOCK, 2015). Diferentes possibilidades de imaginar - e realizar -, formas de ser e estar no mundo, foram anuladas, pois não contribuiriam para um Estado Moderno e universalizado.

Em razão destas práticas, a Psicologia, mesmo que inclinada à participação e à transformação social, em seu discurso, mantinha posição firme na construção e manutenção de privilégios da branquitude, ainda que discursivamente se compreendia defensora da igualdade. Nessa perspectiva, os mecanismos ideológicos que alicerçam a supremacia branca, amplamente difundida e intrínseca ao tecido social, garantem sua manutenção, mesmo que não haja o próprio reconhecimento deste fenômeno (MELO; SCHUCMAN, 2022).

As diferenças subjetivas entre brancos, negros e pertencentes aos povos originários, são constituídas de distintos e distantes modos, uma vez que, experiências concretas e discursivas, também permeiam realidades completamente antagônicas e atravessadas pelos conceitos de raça, racismo e classificações raciais (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020). Práticas e discursos que não somente pontuam efeitos diretos, como também apresentam um caráter subalternizador que se estende a longo prazo e provocam consideráveis desdobramentos na construção de subjetividades.

No campo do ensino, os primeiros cursos de especialização em Psicologia são oferecidos pelo Instituto *Sedes Sapientiae*, de São Paulo, e o Instituto de Seleção e Orientação

Profissional da Fundação Getúlio Vargas (ISOP/FGV). As primeiras associações e periódicos da área são criados nos anos 40, dando início a um processo de institucionalização da Psicologia a partir de docentes formados, essencialmente, no exterior. A partir dos anos 70, a Psicologia recebe lugar de destaque com a psicologização da sociedade e a conclusão no tocante às multivariadas origens da formação (JACÓ-VILELA, 2002). Com o surgimento de uma Psicologia voltada ao social, suas provocações assumiram um novo lugar, o espaço entre o subjetivo, o objetivo e a cultura, nos processos adaptativos da sociedade que erguem-se no hemisfério norte e são importados ao Brasil. Processos adaptativos provenientes dos moldes capitalistas de modulação das relações humanas, pautadas exclusivamente no consumo.

Se sabe que, este movimento iniciou com empréstimos conceituais, teórico-metodológicos oriundos de outras áreas do conhecimento. Sociologia, Antropologia, História, Educação Popular, entre outros, serviram como berço epistêmico ao surgimento de uma Psicologia implicada em sua atuação política, muito além de curricular ou corporativa (LIMA, 2010). Este início foi necessário para que, futuramente, as bases da Psicologia fossem tomando corpo e tornando-se capazes de conduzir à criação de metodologias e epistemologias, permitindo, não apenas apresentar críticas ao que era feito, mas que oportunizassem uma efetiva transformação social. Era sabido a importância de se construir um campo teórico robusto e habilitado em fornecer suporte à uma ação transformadora.

Nos anos de 1990, ocorreu um crescimento considerável de escolas e cursos de Psicologia, o que provocou a necessidade de alterações nos currículos das mesmas. Além dos componentes teóricos, os estágios buscariam suprir essa lacuna entre os espaços acadêmicos - e suas teorias eruditas -, e as mazelas e desigualdades da população que, não raramente, eram compreendidas apenas como objetos de observação e análise. Porém, ainda se buscavam construir diferenças entre aqueles cursos que estariam voltados à pesquisa e aqueles que formariam profissionais para atuação, dando origem à uma categorização que incluía o professor, o pesquisador e o psicólogo (BOCK, 2015). Crises sistêmicas seriam transformadas em crises de adaptação individual (LIMA, 2010). Adaptação esta que determinaria aqueles aptos à experiência comum e aqueles incapazes de produzir valor à sociedade esperada.

Muito embora hajam consideráveis avanços no campo ético-político, tais universidades, públicas ou privadas, permanecem embarcadas nesse processo de manutenção dos modelos hegemônicos de (re)produção das ciências, das sociedades, das culturas e das subjetividades. Tal fenômeno carece de reflexões que busquem compreender as IE no contexto amefricolândino e brasileiro, influenciadas pelo capitalismo, bem como pelas heranças da

colonização, oportunizando que sujeitos subalternizados assumam seu protagonismo nos espaços de discussões políticos e sociais.

O papel de tais sujeitos, contribui para a desmistificação do “progresso” e do “avanço” defendidos desde a Modernidade, visto que, efetivamente, mudanças significativas na transformação social, são escassas em essência. Mesmo que hajam movimentos do Estado na construção de legislações e políticas educacionais, ainda são sustentadas as relações de classe e raça (SILVA, 2017b). Se explicitam tais considerações aos verificarmos as políticas de inclusão e permanência no ensino superior, ao mesmo tempo em que acompanhamos incontáveis retrocessos no mesmo campo (SOARES, 2022).

Na mesma proporção que surgem os movimentos contrahegemônicos de resistência dos movimentos sociais, com inclusão da pluralidade e da alteridade, ocorrem freios estruturais que sustentam o subalternizado no mesmo espaço e lugar. Isso se evidencia nos frequentes ataques ao investimento público no acesso ao ensino superior, assim como na criação de currículos rígidos e pautados na essência do capital e dos atores internacionais desse debate (SOARES, 2022). Mesmo os movimentos de reformulação de sistemas e políticas educacionais, comportam uma significativa carga de desmonte.

O enfrentamento de um modelo de formação baseado na construção de profissionais e sociedade, docilizados, emerge como horizonte possível em diversas frentes. Entidades e outros atores sociais, acentuam as disputas e conflitos dos jogos de forças entre os projetos conservadores e projetos voltados à liberdade, diversidade e alteridade. Espaços e territorialidades que se desdobram num diálogo possível, desde que problematizadas.

Problematizações que ganham corpo e forma por meio de uma formação que irrompe com o discurso moderno, internacionalizado e hegemônico, assumindo caráter implicado na transformação social e na construção de outras formas de conhecimento.

1.4. O Compromisso Social e Científico

O imaginário neoliberal e individualista que fundamenta grande parte dos projetos profissionais da Psicologia, se refere à lógica do autônomo, da clínica individual, da agenda cheia de pacientes (consumidores de seu serviço), dos quais a Psicologia, em tese, oferece uma “verdade” enquanto solução para adequação à “normalidade” (SCARPARO; GUARESCHI, 2007). A normalidade aqui ganha destaque polissêmico, pois oferece inúmeras possibilidades de problematização do que se convencionou socialmente como normal, não-normal e anormal.

O pensamento de sujeitos regidos pela cultura do neoliberalismo é marcado pela divisão dicotômica entre o econômico e o político, em que o primeiro acaba por ser priorizado em detrimento do segundo. Os interesses da propriedade privada e do capital engendram (re)produções de subjetividades individualizantes, por meio das relações de meritocracia e fracasso pessoal. Problematizar de forma implicada, se torna cada vez mais o papel de profissionais da Psicologia. E, por esta razão, pensar o compromisso social e científico, torna-se uma necessidade.

Há um jogo de forças que ainda se faz presente na permanente convivência entre forças progressistas e forças conservadoras. Estas últimas que pensaram a prática psicológica em decorrência de uma formação tecnicista, elitizada e privilegiada, na qual alguns utilizariam seus saberes para atuar (formados pelas escolas da profissão), sejam estes profissionais da Psicologia ou de outros campos e profissões que agregam os saberes psicológicos em suas práticas (BOCK, 2015). Duelo este que, caso seja deixado de lado, pode implicar na manutenção de práticas psicológicas normatizantes, docilizantes, e capazes de manter o *status quo* das relações de poder e saber que se perpetuam num vigente projeto de dominação.

Um jogo de forças de uma Psicologia ainda positivista e colonizada e, de outro, uma Psicologia crítica “que precisa crescer, precisa se instalar e se desenvolver nos cursos, nos pensamentos teóricos, nas práticas e nos instrumentos”. Parte desse entendimento, a necessidade de construção de uma Psicologia crítica, uma vez que esta seria a única capaz de assumir um compromisso com a realidade social e seus múltiplos processos, de modo que a relação entre esses elementos, são produto e produtores de subjetividades e objetividades, ocorrendo simultaneamente no mesmo espaço e no mesmo tempo (BOCK, 2015, p. 118). Uma Psicologia crítica na medida em que se descola da neutralidade buscada nas ciências naturais e exatas, e se implica na produção de sentidos e experiências libertadoras, por meio de recursos teóricos fundamentados em perspectivas mais voltadas ao que acontece nos engendramentos sociais locais.

Na medida em que as práticas psicológicas passaram a dialogar com outras áreas, com o saber popular e com os contextos sociopolíticos, houveram lacunas que permitiram pensar as relações existentes entre teoria e prática, os processos de investigação e construção do conhecimento, bem como uma práxis ética que inaugura novas perspectivas psicológicas. Criam-se então, movimentos de crítica ao determinismo e a exclusão de modelos únicos do fazer científico (SCARPARO; GUARESCHI, 2007). Se iniciam movimentos que visam acolher novos olhares e perspectivas, de modo ampliado e complexo, pois somente por este

viés, seria possível compreender os fenômenos sociais e humanos, em sua gênese. Tal compreensão não se esgota na colaboração dos saberes psicológicos com saberes outros, porém contribui para que não caiamos no reducionismo característico dos saberes que se intitulam produtores de verdades universais e reproduzíveis.

A serviço de um ideal capitalista e elitista, a Psicologia passou a produzir profissionais capacitistas, tecnicistas, conteudistas, guiados por um ideal de Psicologia aplicada naquilo que a elite brasileira almejava enquanto modelos de uma sociedade moderna. É justamente nesse cenário de descolamento do contexto social com a formação, que surgem discussões que repensam os conhecimentos psicológicos que pouco contribuem nas questões sociais e culturais de uma população heterogênea como a brasileira e amefricalandinas. Mas estes movimentos não estariam isentos de sofrerem resistências (BOCK, 2015). Resistências estas que, se dariam por meio de alas conservadoras políticas, econômicas e sociais, provenientes de ideais e discursos higienistas, comportamentalistas, meritocráticas e liberais. Sobretudo com os modelos hegemônicos de pesquisa e aplicação da Psicologia nos contextos sociais.

A formação bancária latino-americana visa a propagação de valores individualistas e pautados na competência, com a construção de sujeitos voltados à competição e a realização pessoal, configurando elemento fundamental para manutenção de um sistema capitalista opressor que aniquila as capacidades críticas e reflexivas sobre os modos de pensar e agir coletivamente (ORELLANO; GONZÁLEZ, 2015). A Psicologia Política da Liberação²¹ apresentada pelos autores e de autoria de Ignacio Martín Baró, promove o compromisso com os sujeitos oprimidos, o que permite diálogo com uma Psicologia Decolonial.

Tradicionalmente, conceitos generalistas como preconceito, estereótipos, entre outros, cedem espaço às análises mais complexas acerca das histórias de vida de sujeitos heterogêneos, representações sociais locais, ideologias e produção coletiva de sentidos, dando origem às intervenções que habitariam o campo das possibilidade de autonomia e pensamento crítico por parte desses profissionais, bem como dos próprios sujeitos (LIMA, 2010). Este movimento emergiu em decorrência de profissionais insatisfeitos com os modelos hegemônicos e reducionistas de análise das realidades locais, brasileira e amefricalandinas, ainda que sob pressão dos movimentos políticos e militares, contrários a estas ideias.

²¹ A Psicologia Política da Liberação surge a partir de uma leitura crítica do autor aos efeitos da internacionalização da dominação colonial sofrida pelos sujeitos oprimidos na América Latina. Para o autor, o discurso colonial é introjetado no tecido social de modo a produzir subjetividades subalternizadas e promover ações de dominação executadas pelas próprias vítimas da dominação. Esse fenômeno contribui na manutenção do status quo dominante e é esta perspectiva que a psicologia de Baró, busca enfrentar.

Com esta pesquisa não temos a pretensão de esgotar a discussão acerca dos fundamentos epistemológicos da Psicologia, mas sim, propor uma práxis crítica em torno da formação da psicóloga e do psicólogo no Brasil. Nesse ínterim, buscamos a construção de espaços de diálogo e enfrentamento dos modos dominantes de construção do conhecimento, mantendo o mesmo rigor ético, teórico-metodológico e crítico, a partir de uma outra política, como defende Molon (2004), que contemple a diversidade e a pluralidade epistemológica. O movimento de construção de uma Psicologia Decolonial rompe com a tradição norte-americana e europeia, bem como seus modos de pensar, sentir, agir, viver e pesquisar, universalizantes.

Em um mundo de superficialidade teórica e a busca contínua e, crescente, por aligeiramentos das soluções, parece não haver tempo e espaço às decididas aos porões, como destaca Veiga-Neto (2012). Ir aos porões significa não apenas conhecer como se formaram historicamente as coisas que lá estão, o que implica em um agir consciente de seus propósitos e de seus atravessamentos históricos e sociais, produzidos e produtores, de subjetividades.

Os desafios na busca por elementos teóricos que embasem construções potencializadoras e libertadoras, perpassam pela compressão dos vestígios opressores do sistema que impedem sujeitos de administrarem suas vidas, assim como de buscarem a garantia de seus direitos fundamentais (LIMA, 2010). O mesmo autor complementa ao justificar que a construção de um conhecimento voltado à libertação social sofre constantes resistências, por coexistirmos em espaços cada vez mais capturados por uma lógica capitalista, consumista e individualista.

Nesse percurso, surge o Pensamento Decolonial e a Interculturalidade como possibilidades de superação da lógica Moderna e hegemônica e, por essa razão, faz-se necessário aprofundar-se no que diz respeito às suas idiossincrasias críticas e suas contribuições para uma formação decolonizadora e libertadora na Psicologia.

2. O PENSAMENTO DECOLONIAL E SUAS VICISSITUDES

Neste capítulo são apresentadas as contribuições do Pensamento Decolonial na ampliação e superação das visões e perspectivas conservadoras de interpretação do mundo, das coisas e das pessoas, bem como suas possibilidades epistemológicas. Há destaque ao reconhecimento e escuta dos saberes subalternizados e silenciados ao longo da história, assim como notoriedade aos processos de desvalorização de tudo aquilo que adquire o *status* de inferioridade frente à hegemonia europeia.

A proposta reflexiva destas discussões encontra corpo teórico diante das provocações promovidas pelos pensadores decoloniais, de suas concepções críticas, e do que se configura histórica e ontologicamente por Modernidade. Recorre-se aos aportes teóricos de Enrique Dussel e Aníbal Quijano para pensar a Modernidade e, sua face oculta, a Colonialidade.

Figura-se, sob a mesma perspectiva, o realçamento de existências inviabilizadas e invisibilizadas pela experiência colonial; assim como, as possibilidades de escuta de histórias, memórias e saberes que, por meio do Pensamento Decolonial, passam a configurar espaços possíveis.

2.1 A Modernidade: processo vigente e constitutivo do conhecimento hegemônico

Pensar a Modernidade como período histórico característico e marcado pela organização social, cultural e econômica no mundo, recai sobre o reducionismo acrítico de sua concepção. Modernidade, a partir de das lentes decoloniais, indica muito além de padrões comportamentais sucessórios e progresso. Indica compreendê-la como um projeto, ainda vigente, de dominação de corpos, riquezas, culturas e saberes.

Entendida por seus precursores como um movimento emancipatório de solução à imaturidade destes povos e um esforço para o desenvolvimento da humanidade, a Modernidade surge de um esforço da razão como processo crítico, ocorrido a partir de fenômenos intra-europeus. Do mesmo modo, há que se considerar o surgimento da Modernidade a partir das operações de expansão inauguradas por Portugal e Espanha em 1492, visto que, antes desse período, havia a coexistência de impérios e sistemas culturais. Impérios e sistemas culturais que passaram a ser compreendidos como periféricos à centralidade europeia (DUSSEL, 2005; 2016). Nesse intento de considerar o “centro” e as “periferias”, as ações “pedagógicas” e “evangelizações” tornam-se um recurso necessário à construção de uma ideologia que deverá ganhar corpo e espaço no cenário mundial.

Dussel contribui ao apresentar que, para além da Modernidade, há um “Mito da Modernidade”. Para o autor, reside no Mito da Modernidade, uma autodeclaração de superioridade em que uma cultura é considerada mais desenvolvida e superior em relação às demais, estas últimas inferiores e primitivas. Os meios de dominação e a violência são defendidos e justificados pelo ideário civilizatório do bárbaro, de modo que este seja modernizado e desenvolvido aos moldes da cultura dominante. O Mito da Modernidade vem “*en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimización, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario*” (DUSSEL, 1994, s.p.). Além de justificar violências, explorações e massacres, pregavam a isenção de responsabilidade por esses atos, projetando nas vítimas, a culpabilidade.

Segundo o mesmo autor, houveram, historicamente, três posições teóricas para justificar os atos “inclusivos” do Outro. A “*Modernidad como emancipación*” de Ginés de Sepúlveda; a “*Modernización como utopia*” de Gerónimo de Mendieta; e a “*Crítica del Mito de la Modernidad*”, europeia, de Bartolomé de las Casas (DUSSEL, 1994). Para que possamos avançar em nossas proposições críticas, serão apresentadas, a seguir, estes três momentos teóricos, com destaques para os atores sociais e suas principais concepções ideológicas.

Em “*La Modernidad como emancipación*” o conceito de Modernidade remete às culturas ditas como mais desenvolvidas, seja no sentido da razão moderna, seja em relação aos seus instrumentos, tecnologias, estruturas políticas e econômicas, etc., em detrimento de culturas “bárbaras e incivilizadas” que, por esta razão, ofereceriam riscos a si mesmas. Para estes “heróis” das culturas “mais desenvolvidas” “[...] *todo el sufrimiento producido en el Otro queda justificado porque se ‘salva’ a muchos ‘inocentes’, víctimas de la barbarie de esas culturas*” (DUSSEL, 1994, s.p.). A justificação deste “ato heróico” foi largamente disseminada nesse período histórico, justamente para não receber censuras da coroa imperial.

A dominação que a Europa exerceu sobre outras culturas era tida como uma ação pedagógica, sendo a violência decorrente desta, justificada, uma vez que, se tratava de uma ação “modernizadora e civilizatória”. Também se buscava justificar o sofrimento dos sujeitos pertencentes a essas culturas subalternizadas, considerando tal sofrimento, como um custo necessário ao processo modernizador.

Nessa lógica, o colonizador, o europeu e branco, era inocentado de seus atos e, para além disso, recebia os méritos por exercer tal ação pedagógica. Uma ação violenta, mas necessária, na lógica colonizadora. Além de inocentar o colonizador, culpabilizavam as vítimas, pois estas teriam a possibilidade de escolha de não resistir, submetendo-se ao processo

modernizador e civilizatório (DUSSEL, 1994, s.p.). A partir da contribuição dusseliana, fica evidente que todo movimento de “inclusão” e “participação” destes povos, ocorre por meio de atos violentos de opressão, dominação e massacre, tidos como justificados por aqueles que o sustentavam.

Os Franciscanos, na etapa da “*Modernización como utopia*”, entendiam que a guerra contra os povos originários era justa se estes fossem resistentes à evangelização. Defendiam a ideia de que tais povos estavam livres dos pecados originais, já que viviam na pobreza e eram detentores de certa simplicidade. Por meio da evangelização, defendiam a possibilidade de se construir uma Igreja ideal, dando origem ao projeto modernizador utópico. Além da evangelização, buscava-se a introdução das tecnologias europeias de organização econômica, política e social, dentro dos moldes urbanos desta civilização.

Este movimento franciscano de evangelização e construção de uma modernização utópica civilizatória enfrentou a resistência dos colonos europeus e hispânicos, que divergiam acerca do papel e do poder adquirido pela igreja, nesse processo. Todo esse projeto acaba fracassando quando os colonos espanhóis assumem o controle das comunidades indígenas (DUSSEL, 1994). A partir desse controle, estes povos originários passam a conviver com uma nova realidade. Uma realidade de exploração, massacres, escravização e comercialização de seus corpos.

De acordo com Dussel, Las Casas busca ir além no conceito de Modernidade como projeto emancipatório em “*La crítica del mito de la modernidad*”. Nesse sentido, se avança na crítica em torno da justificação dos atos violentos contra as culturas não europeias, reconhecendo o mito da culpabilização destes povos tidos como inferiores. Se reconhecia, até certo ponto, a alteridade dos povos, mas ainda sim, se insistia na superioridade europeia frente às demais culturas. Las Casas condena a violência promovida pelos colonizadores, ainda que sustente a ideia de que essas relações, permanecem assimétricas (DUSSEL, 1994). A alteridade assume um caráter limitado e restrito, destinando-se a condenar atos de violência, mas sem promover qualquer movimento de igualdade e equidade destes povos.

Há nesse processo modernizador, a “invenção ideológica” de uma única história mundial: a história europeia. Contudo, Dussel nos apresenta algumas considerações acerca da inviabilidade da Europa em sua justificativa de entender-se como o centro da história mundial. Para o autor, há dois elementos que devem ser considerados nessa análise, elementos estes que reafirmam seu posicionamento de que a Modernidade é uma invenção ideológica.

A primeira questão trata-se da justaposição de histórias isoladas, a saber: a romana, a persa, dos reinos hindus, da China, do mundo meso-americano ou inca, etc.), reforçando a inexistência de uma única história central. O segundo ponto diz respeito à posição geopolítica, na qual o Mar Vermelho é visto como o ponto de término do comércio do Oriente, e não o centro (DUSSEL, 2005; 2016). Mesmo que houvessem pensamentos contrários de resistência ao avanço do projeto modernizador, seus esforços eram insuficientes frente à superioridade europeia no que diz respeito ao poder bélico e financeiro. Aqueles que se opusessem às ações da Modernidade, acabam por serem silenciados e apagados da história.

Ainda que se reconheça que toda cultura possui uma característica etnocêntrica, cabe ressaltar que o etnocentrismo europeu adota um viés universalista. E é justamente esse ideal de universalidade - universalidade abstrata como propõe Dussel -, o promotor de ações de violência, silenciamento, opressão e dominação, que se pretendiam “justificadas” pela Modernidade. Contudo, reforça Dussel, é abstrata justamente pela incapacidade de universalização do mundo concreto (DUSSEL, 2005; 2016). Se coexistência de culturas e impérios era um fato antes do projeto modernizador, não há defesa que justifique o não retorno desses povos e culturas ao centro do debate, independentemente dos modos em que se organizam economicamente, socialmente, politicamente e culturalmente.

Para Dussel, a superioridade ideológica europeia ocorre, principalmente, pela capacidade política, econômica e militar das grandes potências (Portugal, Espanha, Inglaterra, França e Alemanha). Capacidades estas, fruto da acumulação de riquezas, conhecimentos, experiência e etc., adquiridos com a conquista e dominação de *Abya Yala* (DUSSEL, 2005; 2016).

A auto-intitulação da Europa como centro do mundo, decorre de sua frustração em conquistar os mercados do Oriente e, por essa razão, migra em seu projeto de dominação dos povos da *Abya Yala*. O domínio europeu sobre suas colônias se expressa como uma vontade universal e justificada, pois “[...] *si, hay voluntad de poder, hay alguien que debe sufrir su poderío*” e, como consequência, “*el poderoso al universalizar su polo dominante oculta al que sufre su poderío la situación de oprimido, y con ello lo torna irreal*” (DUSSEL, 1971/1973, p. 86). A partir dessa construção subjetiva de dominação do Outro, há a contaminação da própria autocrítica do dominado quanto à sua natural posição abusivamente universalizada de inferioridade.

Em síntese, a Modernidade compreende alguns critérios formativos: a) a civilização eurocêntrica entende-se como superior e mais desenvolvida que as demais, ou seja, periféricas;

b) em razão de sua superioridade, há uma obrigação moral de tornar essas culturas e povos periféricos, mais desenvolvidos e distantes da barbárie primitiva na qual se encontram; c) o único meio para esse processo, surge a partir da lógica eurocêntrica; d) a violência será justificada, se houverem resistências a esse processo modernizador; e) o processo de dominação produz as mais variadas formas de violência e suas vítimas, vítimas essas tratadas como um sacrifício necessário ao desenvolvimento de todos; f) a culpabilização naturalizada do bárbaro permite à Modernidade apresentar-se como emancipadora dessa culpa e, ao mesmo tempo, inocente de seus atos; e g) compreende-se como inevitável os sofrimentos e sacrifícios desses outros povos, gêneros, culturas e raças e etc. (DUSSEL, 2005; 2016).

Enquanto projeto de resignificação da população abaixo de seu domínio, Quijano (2000) compreende a Modernidade como um projeto ainda em curso, oculta sob a colonialidade ainda presente, uma vez que suas estruturas de controle e poder apenas se (re)configuram ao longo dos séculos e não cessaram com a independência política das colônias. Desta forma, o controle do trabalho (seus recursos e produtos), de gênero, da autoridade, da subjetividade e intersubjetividade, está arraigado à racionalidade moderna, que se oculta sob a face da Colonialidade.

Alinhado à Quijano, a Modernidade em Dussel não é meramente um conceito que trata de um período histórico, mas sim um feito, uma marca singular que produziu mudanças estruturais nas formas de vida em diversas culturas. Com isso, Dussel (2018) aponta que não seria factível intentar produzir uma Modernidade alternativa a partir de outras tradições culturais. Para o autor, a possibilidade de mudança está na superação da racionalidade moderna mediante o diálogo das culturas do Sul, sem dissolver a razão moderna, mas construindo uma nova humanidade dialógica.

2.2 Na impossibilidade de uma linha, tece-se uma trama do tempo

O colonialismo e os processos em torno da Colonialidade não ocorreram sem resistências dos povos dominados e subjugados à exploração e extermínio provocados pelo poderio bélico e militar da Europa. Parte dessas resistências, com o fim do colonialismo e permanência da Colonialidade, adveio de grupos que passaram a (re)pensar o padrão social e, globalmente, imposto. Nesse movimento, irrompe uma outra linha que irá compor a trama de reflexões críticas do Pensamento Decolonial.

As primeiras discussões que deram origem aos estudos em torno do Pensamento Decolonial propunham (re) conhecer e problematizar a história dos saberes provindos das culturas améfricalandinas que - ao se olhar apenas para o hemisfério norte como berço de conhecimento -, foram “esquecidas”, silenciadas e invisibilizadas. Como proposto por Dussel, diante da unicidade do ser dominante, se erguem posturas voltadas à “diferença, a multiplicidade, a pluralidade, a fragmentariedade, a desconstrução de todo macro relato”, uma vez que, essa unicidade, de modo algum, dava conta de compreender a complexidade dos povos, das culturas, saberes e subjetividades (DUSSEL, 2017, p. 3236). O esvaziamento da lógica moderna de dominação e exploração criticada por aquelas e aqueles que se viam aviltados em seus modos de ser, sentir, pensar e existir, abre caminhos para debates em torno da proposição de uma alteridade possível.

Já na década de 1970, surgem discussões intercontinentais de caráter Sul-Sul, possibilitando diálogos oriundos da África, Ásia e América Latina. Buscava-se a superação das relações assimétricas, pautadas na dominação e aniquilação do Outro, desmistificando a ideia de “heróis do projeto modernizador”. Apesar dos avanços, por muito tempo ainda se percebia a ressonância de vozes elitistas com heranças dos seus estudos na Europa. Para superação destes ecos neocoloniais, havia a necessidade de uma revolução social e uma revolução cultural. A partir da organização social e da consciência de sua própria subalternidade, seria possível provocar rupturas e avançar na libertação cultural, política e social (DUSSEL, 2005; 2016).

Na medida em que se avança para uma compreensão de mundo ampliada, não somente por problematizar a perspectiva apresentada pelo pensamento ocidental, mas por considerar múltiplas perspectivas em diálogo, consensos e dissensos, obtém-se margem à proposição de rupturas necessárias à superação dos modelos hegemônicos de construção do conhecimento e dos modos de existir. Modos de existir e construir conhecimentos, que transbordam ao que se entende por padrão e universal, de lógica conservadora, moderna e hegemônica.

Um movimento de crítica ao pós-moderno se dá na América Latina ao final dos anos oitenta, a partir das consideráveis contribuições de pensadores como Santiago Castro-Gómez, em sua crítica a autores que, mesmo empenhados em problematizar a Modernidade, esgotavam o sentido de seus discursos à medida que não possuíam, a real compreensão dos atravessamentos da sua localização geográfica. Por este entendimento, Castro-Gómez defendia que abordar o macro (o Estado, a nação e o povo) os impediria de compreender o micro em sua complexidade, heterogenia e pluralidade.

O Pensamento Decolonial passa a surgir nas periferias globais (África, Ásia e América Latina) como movimento crítico carregado de elementos de sua própria realidade regional e local, em diálogo com outros saberes, já globalmente estabelecidos, como as obras marxistas, por exemplo. As contribuições de Descartes, bem como seu reconhecimento como representante do pensamento positivista e nacionalista, indica a construção de uma única forma de encontrar a “verdade”, com o estabelecimento de padrões únicos, uniformes e universais, amparados nos modelos eurocêntricos de Modernidade (ORELLANO; GONZÁLEZ, 2015).

Liderado por pensadores américolandinos participantes do grupo de estudos “Modernidade-Colonialidade”, avançando na discussão do termo, o giro decolonial se propõe defender a legitimidade dos saberes subalternizados, colocando-os em evidência e diálogo (BALLESTRIN, 2013) ao mesmo tempo em que se caracteriza como um movimento teórico, ético e político de relevância ao debate ontológico e epistemológico (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014). Este movimento questiona as pretensões de objetividade do conhecimento científico, bem como suas origens geopolíticas. Atestamos as práticas seculares de dominação sobre os povos colonizados, responsáveis pelo apagamento dessas histórias, mas se avança - ética e politicamente -, na proposição de diálogos que permitam a superação das estruturas objetivas e subjetivas da subalternidade.

A emergência do diálogo entre os saberes constituídos às margens dos modos hegemônicos de construção do conhecimento ganha destaque no pensamento dusseliano. Esse diálogo reconhece as tensões explícitas no projeto de legitimação das estratégias de opressão, invisibilidade e silenciamento de sujeitos, histórias e memórias, com objetivos a garantir uma única fonte de conhecimento: aquele produzido sob a geopolítica euro-ocidental. Para dar visibilidade a este processo, a autora resgata a constituição dusseliana de “práxis racional da violência” e propõe um olhar crítico à epistemologia moderna a partir dos saberes regionais e locais, ou seja, saberes outros capazes de traduzir, com maior propriedade, nossas narrativas e nossas realidades (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 68).

Em *Abya Yala*, os movimentos de pensadores que passaram a criticar a Modernidade e sua ontologia, surgem no final dos anos 1980. A racionalidade moderna e seus desfechos sangrentos de dominação e segregação, são questionados e repensados pelo movimento de reconhecimento da história do pensamento local. Tal movimento, de acordo com Dussel (2017, p. 3236) se apresenta como oposição “[...] frente a unicidade do ser dominante se levanta a *differance*, a multiplicidade, a pluralidade, a fragmentariedade, a desconstrução de todo macro relato [...]”.

O grupo Modernidade/Colonialidade composto por nomes como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Walter Dignolo entre muitos outros, é resultante de um movimento dialético implicado na compreensão das retóricas da Modernidade, na lógica da Colonialidade e na perspectiva de ruptura dos primeiros, por meio de um Pensamento Decolonial. Os trabalhos resultantes desses encontros interdisciplinares, tinham como horizonte as questões históricas da diversidade e pluriversidade, marcadas pelas disputas de controle e dominação liderada pela Europa (MIGNOLO, 2010).

Uma transformação teórica que excede às ideias marxistas provenientes de autoras e autores insatisfeitos com as convicções e ideários liberais e neo-liberais, inicia com um movimento surgido na Índia, conhecido como *Subaltern Studies*. Neste movimento, eram abandonadas as visões críticas de autoras e autores baseados no pensamento de Michel Foucault, dando lugar aos estudos voltados e compartilhados pela compreensão da cultura das massas populares, dos grupos subalternizados e invisibilizados.

Ressalta Dussel, que este movimento considerava o papel sintomático das críticas marxistas e pós-modernas baseadas nas obras de Foucault e Jacques Lacan (1901-1981), e resgates à Karl Marx (1818-1883), na tentativa de analisar e refletir sobre tais grupos subalternos. Para Dussel, as contribuições de Gayatri Chakravorty Spivak (Índia, 1942) e Homi Bhabha (Índia, 1949) - ambos influenciados por Frantz Fanon, Jacques Derrida, Walter Benjamin, Michel Foucault, entre outros -, foram fundamentais e indispensáveis na promoção de uma abertura crítica às questões de gênero, das diferentes culturas, da política e de situar o racismo como ponto nevrálgico aos instrumentos epistemológicos e críticos de análise (DUSSEL, 2017).

Nessa trama de outros nomes e outros modos de pensar as questões de gênero, raça e a construção do conhecimento, dá-se início ao movimento que permite à periferia europeia (aqui se destacam a África, Ásia e *Abya Yala*) a compreensão de sua própria realidade local, a partir de referências epistemológicas construídos por seus próprios atores. E, a partir desse entendimento, uma epistemologia crítica localizada na autocrítica de regiões e sujeitos periféricos e subalternizados. Com o protagonismo emergente do pensamento periférico e subalternizado, surgem oportunidades de início aos diálogos Sul-Sul que serviram como referências aos futuros diálogos Sul-Norte (DUSSEL, 2017).

O pensamento dusseliano convoca a revogação da teoria da razão moderna por meio da crítica ativa, prática e autocrítica. Considera fundamental a superação da Modernidade por meio do posicionamento construtivo entre o pensamento moderno, pós-moderno (a partir de uma

leitura do colonizador) e o pensamento do subalternizado (a partir da perspectiva autocrítica do sujeito periférico). Para o autor, teoria e prática crítica caminham na mesma direção:

[...] O acesso histórico era fundamental na destruição da Modernidade. Era já uma genealogia das categorias modernas, mas desde um horizonte (metrópole/colônia). Situando nosso discurso dentro do sistema-mundo (ao que não puderam acessar Foucault, Derrida, Vattimo, nem mesmo Lévinas) descobríamos que o ‘Eu’ que assinava desde 1519 as reais cédulas do rei da Espanha, e imperador, era o mesmo que o ‘eu conquisto’ de Hernán Cortés no México em 1521, muito antes que o ‘ego cogito’ de Descartes na Amsterdam de 1637 (DUSSEL, 2017, p. 3241).

O que propõe o Pensamento Decolonial é um revisitar constante das bases que fundamentam e constituem a subjetividade. Neste sentido, seria um novo olhar, periférico, que reconheça no outro, possibilidades outras, um afastamento de toda imposição e universalidade pela qual se autodetermina a racionalidade eurocentrada. Este novo olhar, que considera outras possibilidades, compõe o giro decolonial (BALLESTRIN, 2013), isto é, uma mudança de direção, epistêmica, política e cultural, um olhar outro que busque nos impedimentos, nos invisibilizados, nas culturas originárias, na população LGBTQI+, nos camponeses, negros e negras, mulheres, populações ribeirinhas, em suma, toda identidade subalternizada e periférica, possibilidades para operacionalizar e viabilizar uma a ruptura profunda na estrutura colonial/moderna eurocêntrica de poder.

O Pensamento Decolonial é, neste sentido, um pensar-ação comprometido com a transgressão das relações coloniais que objetificam o significado existencial em todas as dimensões da vida humana a partir de um único modelo civilizatório. Portanto, é um movimento do pensar, do fazer e do projetar, conforme Mignolo (2008, p. 241) nos diz: “[...] O pensamento decolonial é uma opção (descolonial) de coexistência (ética, política, epistêmica). Não de coexistência pacífica, mas de conflito que reclama o direito de re-existência em todas as ordens do pensar e do viver”.

2.3 Sujeitos e subjetividades pertencentes ao não-lugar, não-ser e não-dizer

Uma organização social, política e econômica, a partir da lógica colonial e eurocentrada se engendra para demarcar corpos, hierarquias aparentes, privilégios afanados e apropriados, bem como a manutenção de uma determinante de territorialidade clara em suas fronteiras, possível para uns, impossível para outros. A manutenção dessa lógica não se sustenta, apenas, com o poderio militar e as riquezas de uma nação, pois este é um fato concreto e significativo

da dominação entre povos. Para garantir sua manutenção, ancora-se e nutre-se de um ideário silencioso e cristalizado que cresce como erva nociva e infecciosa, no imaginário e nas representações sociais. Somente a partir de uma ampla e significativa disseminação de superioridade, seria possível construir uma lógica de sujeitos e subjetividades pertencentes e sujeitos e subjetividades à margem.

A ideia de superioridade natural hegemônica é parte estruturante da racionalidade pela qual operou a conquista dos territórios de *Abya Yala*. Como justificativa ao domínio dos povos originários, o argumento filosófico aristotélico de servidão por natureza foi utilizado para imprimir a concepção de “barbárie” e do “selvagem” aos povos cujas estruturas socioculturais e epistêmicas não eram reconhecidas como produto racional ou civilizatório. Portanto, deveriam - e poderiam -, ser subjugados, dominados, conquistados e escravizados (DUSSEL, 1993; GUTIÉRREZ, 2014). Não se tratava da dominação pura e simplesmente, uma vez que existiu uma pretensão de emancipação, de abertura, e “libertação” do bárbaro de uma suposta condição inumana, implicada por um modo de vida não civilizado.

As fabulas e narrativas construídas e disseminadas pelo ideário hegemônico da racionalidade moderna foram capazes de inoperalizar, por séculos, movimentos de inclusão e de percepção da coexistência cultural, social, política e econômica, possível entre diferentes modos de subjetivação. A apreciação do outro enquanto diferente, cristalizou-se pela suposta ação pedagógica de oferecer civilidade àqueles que são destituídos de valor, desdobrando-se em vigentes processos de exclusão e segregação do outro pela cor da pele, por gênero e suas identidades, classe social, orientação sexual, religiosidade e espiritualidade, práticas e cosmologias que escapam ao modelo ocidental, branco, cristão e burguês. Modelo este que reside e resiste em nosso imaginário social.

Frente a esse imaginário, cabe sublinhar que os processos de subjetivação e as subjetividades decorrentes destes, se estruturam a partir de um contexto histórico, cultural, econômico, político e a ideologia, qualquer que seja, exerce influência dialética em sua formatação. Sobre essa formatação (in)visível, destacam Orellano e González (2015, p. 5) que *“la dialéctica colonial se introyecta en la sociedad dominada, irradia en el tejido social y configura identidades. El dirigente político y la clase social alta se identifican con los opresores y favorecen las condiciones para que se instalen políticas desarrollistas”*. Ao circunscrever todas as classes e camadas sociais, o ideário de superioridade tinge, nefasta e funestamente, a constituição de sujeitos e subjetividades.

Analogamente é dizer que o objetivo maior reside no interesse de universalizar um singular tom, uma única cor, a branca, à todas e todos nas diferentes esferas sociais. Aquelas e aqueles que não ajustam e acomodam nesse contexto universalizante, são impedidos de existir. A não integração do “todo” ao “uno”, legitima no ideário hegemônico, o sacrifício de alguns pelo bem de todos. E aqui nos impele frisar os desafios de elaboração deste parágrafo, com um acentuado desconforto em sua construção, pois é custoso resistir ao não abuso das aspas.

O discurso higienista e universalizante recebe apoio de diferentes fontes do conhecimento hegemônico, buscando nos determinantes da biopolítica, elementos anatômicos e orgânicos, para explicar - e justificar -, a construção de um arquétipo de superioridade, para além do campo político. Se desenvolve, nesse intento, um modelo de avaliação e classificação que denota uma outra esfera de exclusão e promoção de violências, o recorte de gênero que sobrepõe o recorte de raça.

Inúmeros são os processos de exclusão e inclusão perversa que estabelecem as fronteiras das zonas do ser e zonas do não-ser, defendidas por Bello-Urrego (2020) a partir das concepções fanonianas entre o humano e o sub-humano. Nessa concepção, a autora colombiana tece uma trama de relações existentes entre as questões de gênero e raça (homem branco/homem negro, mulher branca/mulher negra, mulher cisgênera/mulher trans, feminista branca/feminista negra, etc.), ancorada no arcabouço teórico de Fanon (2008). Em sua trama conceitual e provocativa, Bello-Urrego nos convoca a refletir sobre uma certa administração da crueldade e a produção e reprodução dessas fronteiras pelo Estado e por atores sociais paramilitares que margeiam processos ilegítimos e dentro da ilegalidade. Processos que visam a exploração de um determinado corpo (o negro das colônias), em benefício de outro corpo (o branco, do colonizador), centralizando as riquezas da exploração nesse último.

Ao estabelecer fronteiras às zonas do ser e às zonas do não-ser, registra-se um processo de determinação clara do valor de uma vida negra pela classificação colonial de seus corpos. Estes corpos existem apenas para suprir as demandas dos corpos brancos e se conectam pela razão da colonialidade que ainda resiste. Fenômenos da colonialidade ativos e presentes nos grandes centros, mas escancarados nas periferias globais (BELLO-URREGO, 2020).

Se faz necessário destacar que esse modelo de dominação dos corpos e das subjetividades pelo modelo de classificação de raças, não é um projeto recente, uma vez que, foi justamente a determinação de zonas do ser e zonas do não-ser, que culminou no projeto da Modernidade e da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser (QUIJANO, 2000; 2002; 2005). Mesmo após séculos, ainda nos deparamos com a importação dessa lógica classificatória e excludente, uma

determinada lógica racional de crueldade e violência que se incorpora aos projetos de construção social presentes em muitos países.

O conceito de administração da crueldade ganha destaque nas pesquisas de Bello-Urrego em paralelo com o conceito de necropolítica, para tensionar o comércio mundial de chocolates, dando ênfase aos processos de não reconhecimento da humanidade de corpos negros das colônias exportadoras de cacau, ao passo em que são mantidos os interesses do capital de grandes potências globais estatais e privadas, estando estas, sob administração de corpos de homens brancos. Na problematização da autora colombiana, se estabelecem formas de governo próprios de subjetividades pertencentes à zona do ser (administração estatal e institucional da vida, medidas biopolíticas) e outras específicas para subjetividades pertencentes à zona do não-ser (paralelas, ilegais, violentas, escravistas, etc.) que operam no constante reforço do lugar de não humanidade.

Há uma diferenciação de políticas, legais e ilegais, no trato dos corpos brancos (pertencentes à zona do ser) e dos corpos negros (restritos à zona do não-ser), segundo a autora:

En la zona del ser opera una sujeción mediada por medidas biopolíticas y la gestión estatal, lo cual contrasta con una zona del no-ser en el que la sujeción es producto de la administración de la muerte y la dosificación de la crueldad sobre los cuerpos operada sin límites legales por parte de aparatos mafiosos paraestatales (BELLO-URREGO, 2020, p. 348).

Esta diferença política de tratamento dos diferentes corpos, uma categórica internalização de inferioridade associada à cor de pele - *epidermização da inferioridade* de Fanon (2008) - resulta numa dosagem “aceitável” de crueldade e violências aos corpos negros, capazes de docilizá-los e explorá-los sem, no entanto, incitá-los a se organizar coletivamente em busca de garantir seus direitos de humanidade. Sobre essa afirmação, contribui Bello-Urrego:

El ángulo de lectura que emerge desde esta óptica, muestra que las categorías de subjetivación modernas –negro, blanco, mujer, lesbiana, transexual etc.– entran a hacer parte de las experiencias concretas de las personas en la medida en que los cuerpos son expuestos a una cantidad de crueldad dosificada (BELLO-URREGO, 2020, p. 349).

Um recorte de raça e gênero introduz o tom das discussões de exclusão e segregação, reconhecendo que estas, mesmo em profundidade, não englobam todas as subjetividades e suas diferenças. Não se objetiva esgotar as argumentações sobre essas problemáticas, contudo se reconhece que estas desencadeiam a ampliação dos debates necessários à proposta desta pesquisa. Em especial, o reconhecimento da Alteridade do Outro.

O Outro (dusseliano) é marcado pela diferença, compondo-se de toda vítima, excluído, marginalizado, negro, indígena, mulher, camponês, toda identidade alheia à normatividade, entendendo que esta normatividade, é o símbolo da razão moderna. Esta racionalidade moderna, que determina o que é permitido ser, o que é aceito e, conseqüentemente, o que não é, para Mignolo (2005) trata-se da “Diferença Colonial”, a base da subjetividade eurocêntrica. Esta base subjetiva(da) encontra apelo na crença étnica de uma suposta superioridade natural, como já vimos anteriormente. Significa dizer que, o homem branco, europeu e moderno seria resultado de um processo natural civilizatório que o coloca enquanto última etapa do desenvolvimento humano.

Diante desta posição de superioridade natural autodeterminada, o Outro não é posto somente em uma condição anterior (na qual seria possível, em alguma medida, atingir o nível eurocêntrico de civilidade e racionalidade), mas encontra-se em outra linha temporal. De fato, não se trata de um processo linear, possível a todos. Esta base racional e racial se autodetermina única, como uma superioridade inatingível, portanto, temporalmente singular e externa aos demais. Ao não-europeu cabe um local outro, onde este não figura nem mesmo na história, mas situa-se em um tempo anterior, a pré-história.

Profusos tecidos sociais, anteriormente existentes ao período colonial, em sua maioria pautados por valores sociais de cooperação, solidariedade e grupalidade, foram pouco a pouco dizimados pelo poder bélico e capitalista dos países europeus e, em razão disso, por se constituírem avessos à razão moderna, foram impedidos de difundirem e vivenciar suas culturas, práticas, ritos, cantos, histórias e memórias. Na posição do colonizado e subalternizado, resistir e (re)existir ocorria pelo imperativo de não terem seu sangue derramado e suas vidas ceifadas pela violência do projeto modernizador.

As vítimas em Quijano não são outras se não o Outro em Dussel. Tratam-se de toda e qualquer pessoa subjugada pelo padrão de poder colonial. Para o autor, ao perceberem-se vítimas, criam resistência às tendências de mera reconfiguração do padrão colonial. Este novo olhar é reflexo da percepção de que, além da pobreza, cada vez mais está em jogo a própria sobrevivência: *“tal descubrimiento entraña, necesariamente, que no se puede defender la vida humana en la tierra sin defender, al mismo tiempo, en el mismo movimiento, las condiciones de la vida misma en esta tierra”* (QUIJANO, 2015, p. 9). Assim, os Outros tensionam o desenvolvimento de um novo sentido de existência, da vida social.

É perigoso crer na ideia de uma inclusão, seja ela tardia ou efêmera, do Outro em seu direito de ser, sentir, pensar e agir, considerando que todo processo de exclusão ou inclusão

perversa, reside na ideia de alienação desses corpos e dessas subjetividades ao projeto do capital e da colonialidade. O desfecho desse processo implica a aniquilação de tudo que é diferente ao padrão hegemônico.

A mobilização ética, política e crítica que transborde as fronteiras acadêmicas é um desafio no horizonte dos diálogos aqui propostos. O reconhecimento de que uma construção coletiva de alternativas que enfrentem e resistem às hegemônias culturais e epistemológicas é premissa fundamental para a revisão de privilégios, violências e silenciamento dos mais diversos. O apagamento de determinadas subjetividades ao longo da história, não é um ato inocente e descuidado, mas faz parte de um projeto estruturado de manutenção da institucionalização da razão moderna.

Um caminho possível é disposto por Dussel ao discutir o papel da intersubjetividade, ou seja, o papel das diferenças subjetivas e seus aspectos relacionais possíveis. Dussel (2000) propõe que a intersubjetividade daqueles que possuem o direito ao argumento e à comunicação, seja reconhecida previamente, em justa posição e condição de igualdade. Por meio dessa brecha, dessa fissura na lógica separatista, haveria um terreno fértil à construção de uma razão ética. Essa razão ética somente seria possível por meio do reconhecimento do Outro como um outro e não apenas na condição de igual, garantindo ao Outro o acesso aos seus direitos e o espaço de fala, anteriormente negado.

Os movimentos e atores sociais reivindicam uma relação dialética assimétrica e horizontal, uma relação sujeito-sujeito que reveste os movimentos de resistência e confere a estes, o protagonismo de suas pautas e problemáticas. A defesa de mudança de uma ética-crítica-negativa, em que ao Outro são negados seus direitos fundamentais, para uma ética-crítica-positiva, promotora de mudanças necessárias às realidades dessas subjetividades vitimizadas, possibilitando a estas, a (re)construção de si, indica o tom das nossas proposições.

O Outro, ao reconhecer-se nesse lugar de vítima, por meio da tomada de consciência, é capaz de construir, coletivamente, alternativas a esses modelos hegemônicos de poder e saber. Dessa maneira, abre-se uma brecha para dois movimentos possíveis: o reconhecimento do seu lugar de vítima (ética-crítica-negativa) e a participação na construção de alternativas (ética-crítica-positiva) (CASELAS, 2009). Ao questionar a verticalidade hierarquizada das relações, florescem elementos epistemológicos, teóricos, práticos para se (re)pensar a zona do ser e a zona do não-ser, ao mesmo tempo em que se colocam em cheque as artimanhas da exclusão eurocentrada.

A invisibilidade atribuída às culturas améfricolandinas, bem como a negação das mesmas, hoje permitem a construção de uma visão crítica à Europa e, até mesmo, às culturas periféricas. Trata-se não mais de situar a *Abya Yala* na pauta das discussões culturais, mas de situar todas as diferentes culturas existentes que, de uma maneira ou outra, ainda se encontram num processo de resistência às realidades constitutivas capitalistas, ocidentais e do Norte (DUSSEL, 2016). Participam deste diálogo os saberes fronteiriços, construídos a partir de matrizes distintas, mas nem por isso, menos importantes.

Nas palavras de Reis:

Proscritos da zona do ser e do círculo da humanidade, os sujeitos racialmente inferiorizados são alvo de práticas sistemáticas de desumanização e de violação de direitos, na medida em que a predação colonial usurpa, sobretudo, o reconhecimento da humanidade e da agência das populações subalternizadas (REIS, 2022, p. 3).

Termos que antes eram utilizados sem reflexão crítica, passam a assumir *status* conceitual na perspectiva decolonial. Dussel desenvolve parte de sua contribuição teórica em torno do conceito de “intolerância”, denominando o intolerante como uma posição intransigente frente aos seus possíveis oponentes. Para o autor, uma postura intolerante parte da suposta posse da “verdade”, colocando o intolerante em uma posição de privilégio frente aos demais.

Nesse caminho, o intolerante possuiria “*una certeza inequívoca y su sentido mesiánico a su misión de extender dicha verdad en toda la humanidad*” de modo que “*se usa la violencia como un modo natural de expandir la ‘verdad’ y exigir ser aceptada por todo los demás*”. Teria então o intolerante, uma certa “teoria da verdade” que é sustentada e expandida a partir do poderio militar, econômico e político desta razão intolerante (DUSSEL, 2011, p. 1).

Do outro lado, o conceito de “tolerância” abarcaria uma série de “teorias da verdade” que, segundo Dussel, estaria mais próxima de uma “pretensão da verdade”, que se assume esse caráter plural ao considerar “[...] *desde una lengua, desde un mundo cultural, desde un horizonte ontológico; pero sabe que tal aceso no es absoluto; es siempre finito, parcial, determinado por uns cierta perspectiva social, histórica, psicológica, etc.*”. Essa pretensão de verdade antecede um outro fenômeno descrito pelo autor como uma “pretensão de validade”, ou seja, não apenas o reconhecimento do Outro como real (pretensão de verdade), mas como referencia à aceitabilidade da subjetividade do Outro como válida (pretensão de validade) (DUSSEL, 2011, p. 2).

Alerta Dussel que a tolerância, ainda assim, se constitui um caminho curto para avançarmos na Alteridade. Tal afirmação se dá justamente pelo fato de a tolerância ocorrer de

forma passiva e pouco implicada no reconhecimento da impossibilidade do Outro, aceitar suas condicionantes. Visto essa limitação, apresenta a “solidariedade” como um elemento possível à superação da tolerância. Para o autor, não há apenas a tolerância, mas “[...] *ahora lo asume, se pone en su lugar (sustitución), es responsabilidad por el otro como otro (más allá también del reconocimiento del otro como igual, em su mera justicia intrasistémica)*”. O Outro não é apenas tolerado passivamente, mas torna-se solidariamente respeitado, ativa e positivamente, em sua alteridade, reconhecido por suas diferenças (DUSSEL, 2011, p. 5).

Ao negar a inocência da Modernidade e assumir a Alteridade do Outro, permite-se desvelar sua outra face: “[...] o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc.” (DUSSEL, 2005, p. 30-31). A partir desse desvelamento, é possível avançarmos no reconhecimento ético da dignidade do Outro - que em determinado período da história e num processo ainda vigente -, foram impedidos do direito de existir.

Surge, então, espaço para pensar a diversidade e a interculturalidade como iminente resistência à história universal europeia como centro do mundo, por meio de análises das experiências e subjetividades subalternizadas, localizadas nas periferias mundiais, e seus processos de coexistência possíveis frente à chegada do colonizador (MIGNOLO, 2010). Ao considerarmos que essa diversidade cultural e ontológica coexistia em territorialidades fronteiriças, antes da chegada do colonizador, nos cabe reconhecer que outras línguas, culturas, ritos religiosos, economias e formas de organização social, foram silenciados e invisibilizados pelos conflitos gerados pela lógica ocidental de superioridade.

Não é aceitável, na visão de Dussel, que as vítimas, os subalternizados e excluídos do sistema-mundo, sejam representados apenas por micro relatos fragmentados pela dominação e colonização e, conseqüentemente, invisibilização e silenciamento. Para o autor, pelo contrário, deve-se destacar o protagonismo de “[...] o Exército Zapatista, os afro-americanos, os hispanos nos Estados Unidos, as feministas, os marginais, a classe trabalhadora no capitalismo transnacional que se globaliza, etc., necessitam uma narrativa histórica que reconstrua sua memória, no sentido de suas lutas” (DUSSEL, 2017, p. 3243).

As ideias de Dussel e Fanon, no entendimento de Mignolo (2010), são dispositivos constitutivos de uma gramática decolonial e, acrescentamos, intercultural, em que se visa não apenas o espaço de diálogo na alteridade e diversidade, mas a possibilidade de “aprender” a “desaprender” para então, “(re)aprender”. Tais contribuições indicam as construções

necessárias à formatação de uma epistemologia decolonial e intercultural que contemple o diálogo com os singulares e diferentes modos de existência.

Quando recorremos ao pensamento de Fanon para fundamentar nossa proposição crítica, nos implicamos em evidenciar suas concepções acerca da subjetividade do sujeito moderno e a subjetividade daqueles à margem, negados do direito de existir e obrigados a resistir, bordejando os espaços possíveis na construção - e legitimação -, do conhecimento, de suas próprias histórias, memórias e narrativas (FANON, 2008; MIGNOLO, 2010). Nesse propósito, deixar ecoar vozes, polifonias e polissemias antes negligenciadas, direta ou indiretamente, pela manutenção de um projeto ainda vigente da Modernidade e Colonialidade, que resiste em manter-se vigente.

As obras de Fanon contribuíram para o desvelamento de um novo sujeito histórico, sujeito este que engloba os excluídos, os vulneráveis, os condenados da terra, em seus direitos fundamentais e a garantia de espaços de fala (ORELLANO; GONZÁLEZ, 2015). A estrutura do reconhecimento, apresentada por Caselas (2009), perpassa pelo reconhecimento dos processos de invisibilização e silenciamento do Outro, ao mesmo tempo em que este Outro se reconheça nesse lugar e, a partir de tal status de consciência, busque a libertação das amarras sociais, políticas e logocêntricas que os mantiveram nesse lugar até então. Nesse processo, dialogam estruturas de sensibilidade e alteridade com vistas ao reconhecimento do Outro, não apenas em sua subjetividade, mas em seu processo ontológico e epistêmico.

Por este movimento que, as reflexões provenientes da consciência da Colonialidade do Saber, poderão nos oferecer suporte teórico e epistemológico para propor processos estruturados de transformação social, partindo, aqui, de uma mirada para a formação em Psicologia.

2.4 Colonialidade do Saber: alternativas frente à univers(al)idade

A relação de conquistadores e conquistados que se estabeleceu há mais de 500 anos e, permanece, todavia ativa, culminou na globalização de uma relação hierárquica entre sociedades e culturas provenientes da lógica ocidente/oriente, hemisférios norte/sul, centro/nações periféricas, etc. Ficou estabelecida uma relação de dominação, impositiva, nos campos culturais, sociais, políticos e do conhecimento, dos conquistadores europeus sobre os conquistados, nos quatro cantos do globo. A esse fenômeno, conceitua Quijano (1992), conhecemos como Colonialismo.

Passados 530 anos desde a invasão europeia de *Abya Yala*, o Colonialismo, em sua gênese, como um sistema formal de dominação de uma nação sobre outra, parece tema do passado, de uma época outra já não pertencente à realidade. Contudo, esse mesmo Colonialismo, em seus moldes originais, que hoje em dia não se sustenta, foi capaz de apresentar mutações e variantes²² que perpetuaram sua lógica de dominação, exploração e subalternização, porém, de modo menos objetivo (conflitos bélicos, ataques físicos, violações, mortes e torturas, etc.) e muito mais subjetivo (processos de subjetivação pautados pela lógica dominante/dominado, sujeito que pesquisa/objeto pesquisado, legitimado/silenciado, pertencentes/ não pertencentes, etc.). No entendimento de Quijano, uma estrutura social capaz de (re)produzir discriminações sociais por meio da Colonialidade (QUIJANO, 1992).

Colonialidade do Poder que, posteriormente, promove a construção de signos e significantes próprios dessa lógica marcada pela discriminação do Outro. Signos raciais, étnicos, antropológicos, de nacionalidades, de povos, subjetividades e culturas, que passaram a demarcar subjetivamente corpos, modos de viver, pensar, sentir e agir no mundo. Demarcações pouco implicadas com o reconhecimento das diferenças e do Outro, mas voltadas à manutenção do modelo de colonização deste Outro. Quando a Colonialidade do Poder entra em crise, em razão de novos projetos políticos e comerciais, surge então a Colonialidade do Saber, como agente de manutenção da mesma lógica. Nas palavras de Quijano (1992, p. 12). “[...] *consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actua en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él*”. Nesse sentido, não se trata de uma subordinação direta ao europeu, mas uma profunda marca de inferioridade que se instaura na subjetivação do Outro.

O aprofundamento dessas análises seguem com Quijano:

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no solo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como sus creencias y imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática (QUIJANO, 1992, p. 12).

²² Recorremos aos termos mutações e variantes em referência ao contexto pandêmico em que essa dissertação foi escrita. Iniciada em 2020/2, toda construção teórica, bem como as relações com os pares, docentes e orientadora, ocorreu de maneira remota em razão das limitações de convivência impostas pela COVID-19.

À medida que o modelo de dominação e exploração bélico entra em crise, sobrevive a lógica de divisão e sobreposição dos dominantes sobre o Outro, perpetuada pelo ideário de superioridade natural. Sobre essa dinâmica, destaca Quijano:

Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. Los colocaran, primero, lejos del acceso de los dominados. Más tarde, los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominantes. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder (QUIJANO, 1992, p. 12).

A partir dessa lógica fetichizada de que a cultura europeia é melhor, mais moderna e evoluída, se buscou torná-la universal. Universal não mais pela imposição e pela força, mas por torná-la objeto de interesse e desejo. Subjetividades subalternizadas globalmente, buscavam apropriar-se da cultura europeia como forma de ascensão, de maneira que pudessem gozar de todos os benefícios sociais, econômicos e políticos, possibilitados pela cultura europeia. Tida como universal, impedia que qualquer outra forma de constituição cultural, pudesse vigorar e (re)produzir-se sem sofrer resistências do padrão hegemônico.

A cultura europeia ocidental impôs seus princípios cognoscentes como normativa orientadora de toda construção do conhecimento, do desenvolvimento cultural, artístico e intelectual. Com esta imposição, qualquer outra forma de construção do conhecimento, era relegada às margens, convertidas em subculturas iletradas e condenadas à oralidade (QUIJANO, 1992). Por essa razão, a Colonialidade, em especial a Colonialidade do Saber, configura-se como uma vigente forma de dominação e subalternização de subjetividades e culturas.

O uso majoritário de autores clássicos do hemisfério norte na produção de epistemologias ganha respaldo pela tradição e controle do pensamento conservador centenário destas culturas. O que se entende por pós-moderno e crítico, nessas epistemologias, ainda encontra sua gênese na Europa e Estados Unidos. Estes modelos analíticos eurocentrados recebem críticas que se fundamentam na Colonialidade do Saber proposta por Quijano. E é a partir da noção de Colonialidade do Saber que surgem os principais elementos para constituir o que se vem a considerar o Pensamento Decolonial.

Os estudos provenientes das Ciências Humanas, em especial, no campo da Filosofia, são pautados em torno dos grandes pensadores gregos, os quais são entendidos como os fundadores de tais conhecimentos e, da mesma forma, nossas principais referências no campo dos estudos psicológicos. Configura-se esse entendimento, compartilhado desde o ensino

básico, nas escolas públicas e privadas, impeditivos de qualquer reflexão acerca das origens amefricalandinas do pensamento filosófico. Reconhecidos são aquelas e aqueles profissionais que demonstram conhecimento e dialogam com as obras clássicas da Filosofia ocidental, bem como suas (re)interpretações possíveis às realidades atuais.

São incontestáveis as contribuições de tais autores clássicos ocidentais à nossa organização social, ao pensamento, à ética e à crítica. Não se defende aqui, a desconsideração ou depreciação de nomes como Aristóteles, Heidegger, Kierkegaard, Sartre, Platão, Kant, Descartes, entre outros. Contudo, objetiva-se ponderar que, a existência de outros nomes no campo da Filosofia e de outros saberes que se dedicam ao entendimento e à compreensão da vida humana, foi uma realidade invisibilizada e silenciada ao longo dos séculos.

Tratam-se de nomes que estiveram às margens dos grandes centros pertencentes aos debates e, por essa razão, tornaram-se periféricos e subalternizados pela própria máquina eurocêntrica, brancocêntrica, logocêntrica, falocêntrica e antropocêntrica. Ao serem submetidos a essa posição de subalternidade, tais saberes não tinham espaço nas pautas de diálogos no campo acadêmico, político ou social. Adquiriam o mesmo *status* de primitivos, de origem bárbara e pré-desenvolvidos, o que os levou à total desconsideração e invalidação de sua relevância e contribuição para seu povo, sua cultura e seus modos de ser.

Esses diálogos buscavam atuar como fontes de resistência às culturas ditas como imperiais e centrais, que ganharam vigor e expandiram-se a partir da invasão de *Abya Yala* em 1492 e permaneceram e se estenderam num projeto de dominação e exploração frente às demais culturas provenientes da África, Ásia e Europa Oriental (DUSSEL, 2005; 2016). Um projeto de dominação e exploração que recebia apoio, mesmo que involuntário e acrítico, dos próprios atores sociais dessas culturas periféricas. O dito apoio ocorria por meio das elites que se distanciavam de seu próprio povo e cultura, para estudar nos grandes centros europeus e, por essa razão, fidelizavam-se às suas ideias e modelos hegemônicos de subjetivação.

Modernidade e Colonialidade como os dois lados de uma mesma moeda, assentam-se na matriz de poder da racialidade e do racismo como instrumentos de poder e dominação. Nessa lógica, não há apenas o registro da territorialidade possível a brancos e negros, mas, sobretudo, uma estruturada aliança de invalidação de saberes e culturas entendidos como subalternos e, logo, isentos de valor e relevância. Modos de construção e validação de conhecimentos outros, são deslegitimados e impedidos de serem disseminados e compartilhados nos espaços de diálogo e decisões.

Para além dos efeitos da Colonialidade na continuidade de epistemologias hegemônicas e dominantes, há que se considerar a relação desigual entre os saberes destas sobre outras formas de construção do conhecimento. De um lado, há um movimento sistemático que reforça um determinado modelo validado científica e institucionalmente. Do outro, perspectivas que deslegitimam outras epistemologias e as subalternizam, arrastando-as para o lugar do não-ser, não-saber, não-dizer.

Uma materialização dos interesses do dominante sobre o dominado, ocorre nesse processo:

Convertida em desigualdade, a diferença colonial modula subjetividades segundo as posições que ocupam a partir de uma classificação binária, referenciada pelo paradigma eurocentrado de humanidade, definido como superior em oposição aos sujeitos extraocidentais e não brancos, sujeitos à tutela de seus “soberanos” e à violência das missões civilizatórias (REIS, 2022).

Nesse mesmo entendimento, acentua Quijano:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p. 122).

A incorporação das populações colonizadas sob um único movimento civilizatório, ressignificou todas as relações de subjetividades culturais, étnicas e históricas desses povos diante das categorias e identidades que se recriaram com a conquista. A consequência é que a Europa pôde ter controle sobre todas as formas de subjetividade de maneira mais ou menos hegemônica e, assim, mundializar e garantir o controle político e econômico.

Os discursos universalizantes e ocidentais são estruturas de deslegitimação de saberes e conhecimentos pertencentes às zonas do não-ser, na medida em que a assimetria imposta pelos primeiros, nutre e mantém a invalidação sistemática de formas de vida, de pensamentos e das plurais cosmologias que se distanciam do modelo de conhecimento dominante. O padrão monocultural da Colonialidade do Saber.

Na lógica da Colonialidade do Saber, saberes e conhecimentos legitimados e amplamente reconhecidos na sociedade e no contexto acadêmico, são aqueles provenientes de

um determinado lugar, de uma determinada fonte de análise, resultados de uma estabelecida metodologia de pesquisa, decorrentes de uma certa validação hegemônica. Outros métodos, recursos, instrumentos, pensares, caso não estejam vinculados à imposição categórica da Colonialidade, perdem valor e sequer ultrapassam os filtros do cientificismo.

A desvalorização dos saberes améfricolandinos e periféricos, em razão do eurocentrismo e da Colonialidade do Saber, provocaram o movimento de resistência, conhecido como Giro Decolonial, evidenciando pensadores implicados com as demandas locais desses sujeitos silenciados e invisibilizados e construindo alternativas epistemológicas investidas de caráter polissêmico e polifônico. Grosfoguel, a partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, situa que “*la diversidad epistémica envuelve un diálogo de saberes que permita la incorporación de conocimientos y experiencias de culturas no-occidentales como punto de partida para retomar las experiencias desperdiciadas por la razón occidental*” (GROSFOGUEL, 2011, s.p.). Em obra anterior, o mesmo autor complementa ao pontuar que:

A linguagem comum deverá ser anticapitalista, antipatriarcal, anti-imperialista e contra a colonialidade do poder, rumo a um mundo em que o poder seja socializado sem deixar de se manter aberto a uma diversidade de formas institucionais de socialização do poder assentes nas diferentes respostas ético-epistêmicas descoloniais dos grupos subalternos do sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2008, p.144).

Dussel apresenta Santiago Castro-Gómez como um importante filósofo das teorias pós-modernas desde *Abya Yala* e destaca uma de suas críticas relativa ao pensamento progressista que se instituiu na região. De acordo com Dussel:

[...] estes filósofos (para Castro-Gómez) sob a pretensão de criticar a Modernidade, ao não ter consciência crítica da ‘localização’ de seu próprio discurso, por não ter possuído as ferramentas foucaultianas de uma arqueologia epistemológica que houvesse permitido reconstruir geneticamente o marco categorial moderno, de uma ou outra maneira voltam a cair na Modernidade (se alguma vez saíram dela). Falar de sujeito, de história, a dominação, a dependência externa, as classes sociais oprimidas, do papel das massas populares, de categorias tais como totalidade, exterioridade, libertação, esperança, seria cair novamente em um momento que não assume de forma séria o ‘desencanto político’ no qual a cultura atual se encontra radicada. Falar então de macro instituições como o Estado, a nação, o povo, o das narrativas épicas heroicas seria ter perdido o sentido do micro, heterogêneo, plural, híbrido, complexo (DUSSEL, 2017, p. 3237).

Ao mesmo tempo, Dussel tece considerações acerca dos limites do pensamento de Castro-Gómez, ao referir-se que o pensador incorre no risco de embrenhar-se num certo fetichismo ao desconsiderar a profundidade crítica necessária à reconstrução de uma visão do

humano sobre si mesmo. Para Dussel, os engendramentos políticos, sociais, econômicos e do poder estatal, perpassam por uma não simplificação entre causas e efeitos:

[...] se requer criticar uma simplificação das causas externas do subdesenvolvimento latino-americano para integrá-lo a uma interpretação mais compreensiva; que é necessário não descartar as micro-instituições (esquecidas pelas descrições macro) para melhor articulá-las as macro instituições; que o Poder se constitui de forma mútua e relacional entre os sujeito sociais, mas não por isso deixa de existir o poder do Estado ou de uma nação hegemônica (como hoje é o caso dos Estados Unidos)(DUSSEL, 2017, p. 3238).

Nesse sentido, compreender que uma crítica à Modernidade e à razão moderna acentua o desafio de considerar uma perspectiva de análise que englobe e coadune não apenas a simplificação de propostas planas como o verde de uma campina, mas que possibilite uma reflexão que se apresente como raízes e rizomas (inter)(intra)conectados em suas nuances e modulações culturais, sociais, políticas, econômicas, etc. Articulamos essas discussões com as proposições de Reis:

Reitera-se, assim, a relevância de historicizar os processos de produção do conhecimento em seus contextos específicos, para problematizar as estruturas racializadas e genderificadas dos paradigmas epistemológicos hegemônicos, monoepistêmicos, monoculturais e localizados geopoliticamente, mas compreendidos como modelos universais a serem disseminados. O deslocamento em relação aos centros privilegiados de produção do conhecimento impõe discutir e dimensionar os processos contra-hegemônicos de afirmação das epistemologias subalternizadas, além de realizar um exercício crítico [...] (REIS, 2022, p. 4).

Por teoria crítica e autocrítica, resulta em considerar que os pensamentos libertários de críticos à Modernidade, mas pertencentes ao sistema-mundo eurocentrado, se esvaziam pelo distanciamento em que se situam suas leituras e análises. Por essa razão, argumenta que uma epistemologia decolonial não se reconhece como representante de ninguém, tampouco se declara possuidora do direito de falar “sobre” o Outro.

Portanto, Dussel advoga que o papel prático de uma epistemologia decolonial resulta na construção de ferramentas essenciais para assumir “[...] a responsabilidade de lutar pelo Outro; a vítima, a mulher oprimida do patriarcalismo, as gerações futuras aos que deixaremos uma Terra destruída, etc.”. Ao mesmo tempo em que constrói um *corpus* ético, crítico e político responsável por situar tais atores com “[...] todos os tipos de alteridade possível desde sua consciência ética situada; a de qualquer ser humanos com ‘sensibilidade’ ética que saiba indignar-se frente à injustiça que sofre algum *Outro*” (DUSSEL, 2017, p. 3243, grifo do autor).

Avançam as reflexões de Dussel ao provocar a superação dos dualismos reducionistas e míopes da razão moderna e de pensadores que se situam como pós-modernos. Para o autor, não reconhecer que existem engendramentos que sustentam o *status quo* colonial, como o reconhecimento da existência de dominadores e dominados e centro-periferia, resulta em um pensamento reacionário e utópico:

[...] O dualismo simplista de centro-periferia, desenvolvido-subdesenvolvido, dependência-libertação, classes exploradoras-classes exploradas, todos os níveis de gênero, cultura, raça na bipolaridade dominador-dominado, civilização-barbárie, fundamento- fundado, princípios universais-incerteza, totalidade-exterioridade, enquanto superficial ou reduzidamente utilizados, deve ser superado. Porém superado (enquanto subsumido) não quer dizer que se pode “decretar” sua inexistência, inutilidade epistêmica, total negação. Pelo contrário, a desconstrução Derridiana supõe que o texto pode ser lido desde uma totalidade de sentido vigente ou desde a exterioridade do Outro (o qual permite uma tal desconstrução). Estas categorias dialéticas duais devem ser situadas em níveis concretos de maior complexidade, articuladas com outras categorias que lhes sirvam de mediação em um nível micro (DUSSEL, 2017, p. 3244).

Além disso, expõe Dussel que preponderância de referências francesas (Sartre, Foucault, Derrida, etc.), se explica em razão do teor conservador e tradicional do seu pensamento. Para o autor, muito mais do que os departamentos de língua inglesa, o pensamento conservador francês, autointitulado pós-moderno e pós-ocidental, jamais deixou de ocupar suas origens ocidentais. E, por essa razão, devem ser questionados pela lógica do local, como destaca Dussel: “devem ser ‘reconstruídos’ desde um horizonte mundial, já que, em geral, pensam de forma eurocêntrica, e a partir de muitas exigências hoje inevitáveis, tais como a compreensão do diálogo (se houver) intercultural na estrutura de um sistema que se globaliza”, uma vez que, “a crítica da razão moderna se faz em nome de uma racionalidade diferencial (a razão exercida pelos movimentos feministas, ecologistas, culturais e étnicos, da classe trabalhadora, das nações periféricas, etc.)” (DUSSEL, 2017, p. 3247).

A partir da construção subjetiva de dominação do Outro, há a contaminação da própria autocrítica da vítima quanto à sua natural posição abusivamente universalizada de inferioridade. Esse instrumento foi amplamente explorado pelo colonizador e foi responsável pela sustentação da centralidade europeia na construção dos saberes instituídos como legítimos. Isso se deu, em partes, pela relevância da Europa na formação de pensadores que buscavam adotar os conhecimentos adquiridos no continente, em suas localidades de destino. Nesse fenômeno, o silenciamento daqueles menos “capacitados” de interpretar seu mundo e sua realidade, se instituía de forma menos violenta e sangrenta, mas igualmente infalível.

Para nós - latino-americanos na leitura de Dussel e amefricolandinos na interpretação de Lélia Gonzalez -, pertencentes à periferia, ao Terceiro Mundo, devemos considerar nossa fala e construção de saberes a partir do lugar em que a exclusão é um ponto de partida e não de chegada. Sem compreender que nossa experiência ontológica perpassa o reconhecimento da exclusão, da pobreza, da miséria, do sexismo, do racismo e da colonialidade, é cair no abismo que nos mantém a margem (DUSSEL, 1991). Sem esse entendimento, é reforçar nosso não pertencimento aos espaços possíveis de construção de conhecimentos baseados na alteridade e diversidade, nas construções locais.

Ser parte da conquista do pertencimento e protagonismo dos espaços de debate e construção do conhecimento, indica, paradoxalmente, que ora deve-se submeter-se à lógica hegemônica da produção de conhecimento, para que sejam publicadas suas ideias e proposições; ora deve-se tensionar tais acordos, universais e excludentes, de modo a (des)disciplinarizar tais “regras do jogo”. Nesse viés, o movimento de crítica explícita aos modelos de construção do conhecimento, legitimados no cientificismo e academicismo das publicações, ganha corpo com a perspectiva decolonial e intercultural.

Para Mignolo (2010) a proposição de uma desobediência epistêmica compõe elementos que permitam a decolonialidade dos conhecimentos e dos processos de subjetivação, à medida em que a decolonialidade da razão e do ser, são essenciais para a superação da hegemonia proposta pela Modernidade. Nessa perspectiva, nos deparamos com uma nova “gramática decolonial”, como argumenta Mignolo, capaz de atuar como recurso de resistência e enfrentamento da colonialidade do conhecimento, a Colonialidade do Saber.

Como consequência dessas disputas, reconhecer que a (des)(re)construção do conhecimento permeia a lógica de reconhecimento deste, como instrumento de manutenção da lógica imperial de colonização, quando sustentado apenas por um único meio de legitimação. Os pressupostos de Mignolo (2010) expõem a desobediência epistêmica e a decolonialidade do conhecimento como tarefas urgentes do Pensamento Decolonial. Estando, nesse sentido, comprometidos com a pluralidade e diversidade epistêmica e cultural.

Defende Dussel, que a cultura popular não deve ser compreendida como uma cultura menor, inferior, mas como forma de resistência do oprimido contra seu opressor. O próprio povo, apesar de oprimido pelo sistema, representa o que há de mais distante deste último (DUSSEL, 2016). Dussel e seu “Projeto de Libertação Cultural” propõe o olhar a partir da cultura popular, trata-se também de um projeto de cultura popular pós-capitalista, baseando sua

teoria nos pressupostos marxistas que consideram as diferentes culturas como modos ou sistemas de “tipos de trabalho”.

Nesse sentido, o autor complementa que “a poética material (fruto físico do trabalho) e o mítico (criação simbólica) são produções culturais (uma exteriorização objetiva do subjetivo, ou melhor, do intersubjetivo e comunitário)” (DUSSEL, 2016, p. 54). A libertação decorreria de um olhar crítico para as implicações do social, como constitutivo de subjetividades.

Nesse empreendimento dialógico-epistemológico, é preciso assegurar que não haja desprezo ao conhecimento hegemônico, moderno, decorrente do hemisfério norte e ocidental, mas a crítica e a denúncia de suas contradições (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014). Propor uma epistemologia própria dos subalternizados indica reconhecer as demais cosmologias com o propósito de revelar, por meio delas, heterogêneos modos de interpretação e compreensão dos conceitos de liberdade, igualdade, democracia, direitos humanos, entre outros tão caros à humanidade. Os saberes subalternizados e fronteiriços devem reivindicar e ocupar seus espaços no grande debate acerca da construção do conhecimento amefricolandino.

Já em 1973, há quase meio século, Dussel juntamente de seus companheiros e companheiras dos estudos decoloniais já registravam um ponto de partida essencial ao diálogo intercultural:

La cultura como cultura popular, lejos de ser una cultura menor, es el centro más incontaminado y irradiativo de la resistencia del oprimido contra el opresor [...]. Para crear algo nuevo ha de tenerse una palabra nueva que irrumpa a partir de la exterioridad. Esta exterioridad es el propio pueblo que, aunque oprimido por el sistema, es lo más extraño a él (DUSSEL, 2005, p. 7-8, grifos do autor).

A ênfase à racionalidade científica e moderna tratou de invisibilizar e desconsiderar a cosmologia dos saberes e dos modos de vida presentes nos estudos acerca da identidade e subjetividade. Contudo, as ações do projeto da racionalidade moderna não deixou de encontrar resistências, vozes dissonantes, resistentes, voltadas à uma crítica marcadamente decolonial. Estes movimentos de resistência propõem dar visibilidade aos modos de viver, de contar suas histórias e de organizarem-se socialmente, distintamente dos modelos idealizados pelo invasor. Subjetividades são constituídas a partir destas experiências plurais, compondo a formulação de novas lentes atentas aos processos de coloniais de produção destas identidades e subjetividades (ALVES; DELMODEZ, 2015).

A sabedoria popular desses povos até então invisibilizados e silenciados, oportunizaria um encontro com o Outro, com a sabedoria popular, a partir de um diálogo autêntico sem hierarquias e assimetrias (ORELLANO; GONZÁLEZ, 2015). A recuperação dos saberes populares, como postura filosófica, reconhecendo os saberes próprios de cada povo, formado

por sujeitos comunitários, que compartilham um mesmo espaço, tempo e uma mesma história, indica horizontes para uma Psicologia Decolonial.

Nesse sentido, se propõe a ênfase sobre o tensionamento dos modelos epistemológicos hegemônicos alicerçados por características idiossincráticas da colonialidade, responsáveis pela manutenção e reprodução de atos violentos de dominação sobre corpos e saberes. Nesse intento, contestar conservação cristalizada da lógica colonial que sustenta as hierarquias epistêmicas, raciais, de gênero, culturais e sociais.

2.5 Articulações com o pensamento intercultural: a iminência crítica e plural

Neste momento, nos deparamos com o imperativo de (re)pensar as lentes que, até hoje, serviram de referência à leitura de mundo e suas implicações na validação de saberes e culturas plurais. A coexistência dessa pluralidade visa não apenas a leitura sob outra perspectiva, a perspectiva do subalternizado e do Outro, como também as possibilidades de transformação social, possíveis a partir desse movimento decolonial e intercultural.

A essa altura já não nos parece novo, tampouco espantoso, situar-nos nos processos de subalternização e dominação do Outro, do diferente, dos excluídos, dos indígenas, das mulheres, dos pretos, da comunidade LGBTQIA+, e dos demais pertencentes à zona do não-ser. Todavia, cabe-nos ressaltar que, a consciência da não negação da Colonialidade e da Modernidade, condiz com um significativo primeiro passo em direção à libertação, porém, distante de um ponto de chegada ou da consideração de solução desta problemática.

Problemática esta que se sustenta a partir de inúmeras forças de captura de subjetividades a fim de docilizá-las de moldá-las a um determinado padrão hegemônico estabelecido pela lógica da superioridade europeia. Variados são os mecanismos objetivos e subjetivos aliados a esse projeto de manutenção da dominação sobre o Outro. Para seu enfrentamento, se faz necessário distinguir o que destaca Walsh (2009) as diferenças entre multiculturalismo neoliberal e interculturalidade funcional, do pensamento intercultural, em que as duas primeiras, permanecem engajadas na manutenção da matriz colonial, da Modernidade e Colonialidade.

Essa distinção é defendida por Walsh (2009) como postura ética, crítica e política do pensamento intercultural, implicada na construção de alternativas às diferentes formas de leitura, interpretação e intervenção sociais, de maneira a contemplar, coletivamente, as lutas e desafios de (re)existência de grupos sociais marginalizados e relegados à subalternidade. A

autora articula seu pensamento com as contribuições do Pensamento Decolonial, considerando estas contribuições, essenciais para esse movimento crítico de análises.

A primeira vista parece legítimo entender a interculturalidade como um movimento constituído de valores inclusivos, da diversidade e do espaço de Alteridade e existência do Outro. Contudo, cabe lembrar que os movimentos liberais, neoliberais, capitalistas, da Modernidade e da Colonialidade, se mantêm vigentes, atentos e ativos na construção de alianças que visem sua manutenção de privilégios e dominação. Dessa forma, nos alerta Walsh (2009) não podemos deixar de reconhecer esses movimentos de resistência da hegemonia branca, cristã, eurocêntrica e universalizante, aos movimentos contrahegemônicos promovidos e defendidos pela interculturalidade crítica e pelo Pensamento Decolonial.

Há um movimento difuso que compreende a inclusão e o multiculturalismo, como formas de manutenção dos projetos de subjetivação e subalternização do Outro, ainda no lugar de destituído de humanidade, provocando hierarquias ainda presentes, contudo, disfarçadas de movimentos de integração das diferenças. Uma readaptação do projeto da Modernidade e da Colonialidade, aos novos discursos que pregam a participação do Outro, sem, no entanto, efetivamente compreendê-los como dotados de razão e direito de existência.

Movimentos de valorização rasa e rarefeita da interculturalidade são promovidos com a finalidade de esvaziamento de suas lutas e causas, objetivando, acentuadamente, a neutralização de seu significado e sentido. A interculturalidade “funcional”, como denomina Walsh (2009) compreende esse movimento articulado e intencional de ofuscamento das propostas de inclusão, igualdade, democracia, características da interculturalidade crítica.

Não raramente são percebidos movimentos de inclusão que disfarçam interesses ilegítimos à sua essência, a saber: processos de financiamento privado ou estatal às comunidades afrodescendentes e dos povos originários, com finalidades de exploração de sua imagem ou mesmo, de adaptação dos seus modelos singulares de organização social, econômica e subsistência, aos interesses do modelo liberal econômico capitalista. Em outras palavras, significa dizer um movimento calculado de permitir espaço ao Outro, capitalizando com a imagem benfeitora de inclusão e participação (movimento que nos faz recordar claramente dos interesses bem intencionados da modernização do bárbaro promovida pela colonização europeia), empurrando-o às artimanhas do modelo hegemônico de organização social, econômica, política e, acrescentamos, de construção do conhecimento.

A sutileza das reformas educacionais e jurídicas em torno da inclusão do Outro, sustentavam a ilusão de um envolvimento consciente implicado com a participação destes nas

esferas sociais, organizacionais, políticas e econômicas, contudo, isentas de qualquer responsabilidade que desarticulasse os modelos hegemônicos de poder e saber. Uma forma, como apresenta Walsh (2009) de abertura ao Outro para que esta faceta de valorização da multiculturalidade, sirva aos interesses de uma adaptação do sistema hegemônico que mantém os mesmos interesses de dominação, exploração, subalternização e invisibilização do diferente.

A denúncia de Walsh reside na apresentação de movimentos aparentemente bem intencionados em direção à inclusão, desenvolvimento e participação do Outro, com finalidades distintas do que interesse a esse Outro. Nessa lógica, apresenta argumentos que nos provocam pensar as nuances eurocentradas da interculturalidade funcional, de maneira a reconhecê-la como ferramenta de aproximação do Outro aos modelos idealizados do padrão europeu.

Não se trata, efetivamente, de uma virada na lógica de compreensão da coexistência de diferentes culturas, mas, sobretudo, de interesses individuais, individualistas e da lógica de mercado global. Adentramos nessas discussões, para anunciar que tipo de interculturalidade propomos como base epistemológica à uma Psicologia Decolonial proposta nesta pesquisa. Como destaca Walsh (2009), não é objetivo da interculturalidade funcional incluir ou pensar pessoas ou subjetividades singulares, mas docilizá-las e neutralizá-las em suas lutas e resistências, objetivando um ordenamento social que incapaz de questionar a lógica dominante de organização social, política, econômica e cultural.

Dessa forma, a interculturalidade funcional se apresenta como articulação rasa que não questiona os engendramentos promotores de desigualdades, hierarquias e invisibilidade do Outro. Apresenta-se como interessada na participação, numa pseudo-alteridade, podemos chamar, à medida em que anuncia propostas de inclusão, mas abstêm-se de críticas aos tentáculos mantenedores dessas desigualdades, hierarquias e invisibilidades. Trata-se de oportunizar um diálogo com características de monólogo. Monólogo, claramente protagonizado por aqueles que sempre estiveram na condição de ‘superioridade’.

Enquanto a interculturalidade funcional visa a manutenção do *status quo*, a interculturalidade crítica, baseada no transparente interesse da crítica aos modelos opressores, se apresenta como caminho possível às discussões que consideram as relações de poder, saber, radicalização e da diferença. Em sua gênese, prevê a participação e articulação efetiva daqueles que até então, eram excluídos da participação e, por essa e outras razões, vivenciaram as violências da submissão e subalternização ao longo de sua história.

É dizer que estes mesmos atores sociais, antes (e ainda) subalternizados, passam a articular suas discussões de maneira coletiva e implicadas com a associação de inúmeros

movimentos sociais, instituições e outros setores que se articulam em alianças que (re)pensem estratégias de transformação social, pautadas, especialmente, em suas demandas locais e coletivas. Nesse sentido, pensada pelos próprios sujeitos subalternizados, se distancia de uma proposta funcional, pensada de cima, com interesses outros.

Da mesma forma, deve-se reforçar que as articulações da interculturalidade crítica não se limitam à denúncia e resistência aos engendramentos políticos, econômicos e sociais de exclusão. Atuam, como destaca Walsh, na negação e exclusão ontológica e epistêmica:

[...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas - de desumanização e de subordinação de conhecimentos - que privilegiam alguns sobre outros; 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p. 23).

Por essa razão, trata-se de um pensamento intercultural que atua em aliança com o Pensamento Decolonial e suas pautas. E nesta aproximação, oferece subsídios à construção de modelos outros de transformação social, de desarticulação das relações de poder, da Colonialidade do Saber e da Modernidade. É considerar um modelo distinto de inclusão.

Distinto à medida em que se apresenta como alternativa à inclusão perversa que busca situar e incorporar o Outro dentro de um modelo instituído como padrão, hegemônico e universal, mas apresenta-se como instrumento de libertação dos processos de subjetivação subalternizados e reduzidos à opressão do diferente. Nesse intento, as contribuições de uma epistemologia fundamentalmente intercultural crítica consideram:

[...] falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da 'ciência' em si; is to é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da história e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os brancos europeus, permanecem em cima (WALSH, 2009, p. 24 e 25).

Considerar as contribuições da interculturalidade crítica como ponto de partida para se pensar modelos outros de construção do conhecimento e base epistemológica para uma formação atenta às demandas de inclusão e participação do Outro, de maneira legítima, compreendem possibilidades plurais. Possibilidades de epistemologias propriamente

interculturais e decoloniais, sobretudo plurais e que assumam o papel de problematização de um único modelo legitimado de maneira generalizada.

Para além dos intercâmbios culturais e investimentos políticos, institucionais e estatais em uma educação bilingue, Walsh (2005) articula a interculturalidade como um movimento epistêmico que visa romper com os modelos científicos tradicionais e pautados em hierarquias excludentes. O diálogo fronteiriço entre os saberes ocidentais e originários, se faz presente nessa perspectiva. E, a partir desses diálogos e encontros, surgem possibilidades de revisitar metodologias outras à construção de conhecimentos mais próximos às múltiplas realidades.

A proposição de Walsh reside na interculturalidade crítica como ferramenta epistêmica que questione os padrões da Colonialidade e da Modernidade. A autora amplia ao pontuar:

[...] de maneira mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que - ao mesmo tempo - alentam a criação de modos 'outros' - de pensar, ser, estar aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Como vimos até aqui, há um desafio constante em (re)pensar a pesquisa e a construção de conhecimento a partir de olhares distintos aos modelos liberais, coloniais e hegemônicos presentes não apenas em *Abya Yala*, como em outros lugares do mundo. Os desafios que se apresentam, não somente buscam superar a centralidade europeia e ocidental de produção do conhecimento, como também defender o direito de legitimação de saberes outros, construídos a partir de outras raízes e modos de apropriação. Como aponta Walsh (2005, 2007, 2009) ao longo de suas pesquisas com os povos indígenas na Colômbia, é lutar pelo reconhecimento da ancestralidade como meio de subjetivação de um povo e de uma cultura e não apenas como um misticismo que conta sua história, sem dar conta de representar soluções aos seus problemas presentes. É compreender que a ancestralidade de um povo configura-se uma ferramenta efetiva na leitura de suas próprias lutas e resistências por existir.

Destacamos um excerto de Walsh que retrata de maneira ímpar os desafios da interculturalidade crítica como caminho epistêmico e político de atuação social:

[...] *Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y "universales" y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. Claro es que en esta jerarquización,*

existen ciertos supuestos como la universalidad, la neutralidad y el nologar del conocimiento científico hegemónico y la superioridad del logocentrismo occidental como única racionalidad capaz de ordenar el mundo (WALSH, 2007, p. 103).

Nestas provocações, a interculturalidade crítica permite que se analise os pressupostos universalizantes adotados na construção do conhecimento, particularmente, no meio acadêmico, em que ainda são claras as formatações conflitantes e que se sobrepõem às outras práticas, reflexões e teorizações, surgidas e gestadas por territorialidades e subjetividades subalternizadas. É colocar em perspectiva, em evidência, toda e qualquer forma de construção de conhecimentos que até hoje, foram compreendidas como não-conhecimentos.

Ao questionarmos aos caminhos possíveis à construção de uma formação em Psicologia que supere a racionalidade moderna e vise (re)pensar os modelos, signos, métodos e interesses, gestores desses processos, nos cabe reconhecer os desafios ainda presentes. É questionar que novas vozes e leituras podem compor e participar dessas discussões, que referências teóricas passam pelo crivo de aceitabilidade da metodologia tradicional de pesquisa.

Pensar na interculturalidade crítica como elemento fundante desse processo, indicar considerar que a utilização dos mesmos métodos ocidentais e tradicionais de construção do conhecimento, já não dão conta de explicar as diferentes realidades existentes e resistentes. Ao mesmo tempo, assumir o compromisso de anunciar, problematizar, enfrentar, publicizar e denunciar essa crise que se apresenta há séculos. Nos cabe fazer barulho e trazer desconfortos aos modelos de manutenção da hegemonia.

Enquanto são hegemônicos os movimentos globalizados e universalistas de construção do conhecimento, a regionalização dos saberes se torna um ato de resistência. Longe do eurocentrismo, surge um espaço libertário de construção do conhecimento, em que são investidas novas formas e novos olhares para a construção do conhecimento, do ponto de vista ético, político e decolonial, que afetam e transformam os espaços formadores (ORELLANO; GONZÁLEZ, 2015). Contudo aqui se faz um novo alerta: de que maneira compor novos olhares e adotar maneiras outras na construção de conhecimento, sem fetichizá-los, folclorizá-los ou mesmos incorporá-los como um novo elemento de dominação, controle e exploração?

Qualquer diálogo intercultural perpassa pela compreensão inicial de quais elementos estão em jogo, em debate. Sem o reconhecimento das diferenças ontológicas, éticas, políticas, sociais e místicas de cada cultura e de cada povo, não há diálogo intercultural. É superficial, ingênuo e, mesmo, violento, debruçar-se a um diálogo intercultural em total desconsideração aos modos de ser, agir, pensar e sentir do Outro, na total ausência da Alteridade. Diálogo este que deverá ser consciente da real assimetria entre os saberes a ponto de questioná-la,

problematizá-la e superá-la por meio de um interesse genuíno de inclusão e participação do Outro como parte significativa e necessária para uma real transformação social.

A premissa de uma cosmovisão do Outro, do subalternizado e colonizado, nos permite avançar nas discussões que resistem às (re)produções de estigmas e estereótipos marginalizados de culturas, povos e saberes, deslocados às margens inferiores na hierarquia da construção do conhecimento. A interculturalidade crítica como componente epistêmico, contrapõe e contrasta com a visão monocultural eurocêntrica, à medida que impede a perpetuação acrítica da dominação e exploração dos povos, culturas e saberes daqueles concebidos como inferiores ou destituídos de valor e humanidade. Visão monocultural eurocêntrica que buscava (e busca) uma padronização, docilização e ordenamento social.

Por essa razão, nos cabe reforçar o papel da interculturalidade crítica nesse enfrentamento. Nas palavras de Walsh:

[...] por eso mismo, la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción entretodos de condiciones – de saber, ser, poder y de la vida misma –, de sociedad, Estado y país radicalmente distintos. Pero también debe ser entendida como herramienta de accionar; es decir, el interculturalizar como acción deliberada, constante, continua y hasta insurgente, entrelazada y encaminada con la del decolonizar (WALSH, 2012, p. 73).

Nesse sentido, nos parece fundamental compreender a interculturalidade crítica e a decolonialidade como o outro lado de uma mesma moeda, visto que ambas são complementares e comprometidas com os mesmos interesses de transformação social, participação do Outro e apropriação do lugar de direito de outras formas de ser, pensar, sentir, agir e viver.

Como aponta Dussel, não se trata apenas de questão terminológica entre saberes e culturas pertencentes ao Centro/Periferia, mas se trata de uma questão conceitual e necessária ao processo de tensionamento cultural que ocorre em dois níveis: internamente e entre eles. Internamente quando se refere aos questionamentos críticos que se desenvolvem a partir do próprio olhar de quem é de “dentro” à própria cultura. E entre eles, no momento em que saberes e culturas são analisados não apenas por sua característica de diferenciação e aproximação, mas nas relações de dominação e exploração de umas sobre as outras, que se arrastaram ao longo dos tempos (DUSSEL, 2005; 2016).

Nas palavras de Walsh (2010, p. 215) “[...] *es reflexionar con seriedad sobre quiénes leamos y con quiénes queremos y/o necesitamos pensar y dialogar, para así reconocer las propias limitaciones de nuestro conocimiento [...]*”. Sem deixar de considerar a assimetria

indissociável e imposta a estes saberes outros. Porém, incitando que sejam tensionadas tais imposições e invalidações. Para a mesma autora “[...] *y por eso mismo, es actuar sobre nuestra propia situación, estableciendo encuentros e intercambios de distinto índole [...]*”.

Uma interculturalidade crítica que constrói pontes de participação de conhecimentos subordinados à Colonialidade do Saber e à Modernidade, em diferentes espaços sociais, democráticos, coletivos e etc. Para articular os espaços de diálogo entre interculturalidade crítica e decolonialidade, seguimos com a apresentação da Transmodernidade como elemento fundante à uma formação decolonial e libertadora em Psicologia.

2.6 Uma utopia pluriversal a partir do conceito de Transmodernidade

Como ponto de partida das discussões decoloniais do conhecimento epistemológico, Mignolo (2010) ressalta uma diferença importante entre a ideia de emancipação e a ideia de libertação. Segundo o autor, com aportes do pensamento dusseliano, há que se destacar:

[...] El concepto de ‘emancipación’ pertenece a la Ilustración europea y su noción es compartida por los discursos tanto marxistas como liberales, y aún se sigue usando en la misma tradición. En tanto ‘liberación’ es término geopolítico clave en el marco de los movimientos sociales de ‘liberación nacional’ en África, Asia y América Latina e incluye dos tipos de proyectos diferentes e interrelacionados: la descolonización política y económica y la descolonización epistemológica (MIGNOLO, 2010, p. 19).

As contribuições de Dussel e Mignolo à compreensão da escolha do conceito de libertação, abarca premissas significativas quanto à ideia de raça e os processos de colonização e subalternização do Outro. Para os autores, emancipação e Modernidade são lados de uma mesma moeda, visto que seus princípios se justificavam na emancipação de uma determinada classe, a burguesa, branca e europeia. Esse argumento se apresenta nas análises críticas das grandes revoluções, como a Revolução Industrial inglesa em 1760, a Revolução Francesa de 1789 e a Russa em 1917. Dussel e Mignolo, as compreendem como experiências históricas que marcam um movimento ainda pautado na lógica emancipatória de grupos pertencentes ao projeto colonizador (MIGNOLO, 2010).

Por outro lado, a defesa do termo libertação se justifica pela ideia de desvinculação da dominação da Colonialidade sobre o Ser, o Poder e o Saber, de maneira a alcançar a libertação e decolonialidade do Saber de grupos e sujeitos pertencentes aos colonizados, como compreende Fanon. Nesse empreendimento decolonial do conhecimento, surge como proposta de superação da ideia cartesiana moderna do “penso, logo existo” pelo “[...] *Se es y se siente – soy donde pienso – donde se piensa [...]*” (MIGNOLO, 2010, p. 47). Acrescentamos: “[...] *El*

único modo para que el oprimido tome consciencia de la opresión que pesa sobre todas las estructuras de sua ex-sistencia es que descubra, previamente, la dialéctica de la dominación concretamente, en todo y en cada momento de su ser” (DUSSEL, 1971/1973, p. 87).

Para Dussel, a Transmodernidade visa a superação explícita do conceito de pós-modernidade, já que este ainda é considerado um momento final da própria Modernidade. A Transmodernidade indica um movimento que acolhe e legitima as vozes periféricas, dos oprimidos e negados ao direito de participação, de modo que estes possam criar suas próprias alternativas, distantes, até certa medida, das estruturas assimétricas de poder e saber (DUSSEL, 2016; ORELLANO; GONZÁLEZ, 2015). No entendimento de Dussel, os signos e significantes que se apresentam como pós-modernos ou críticos à Modernidade, por essa lógica, são insuficientes para dar conta de seus processos internos de dominação e exclusão do Outro.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 21) destacam:

Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam do sul global, escutados não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao Sul, mas aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade.

Transmodernidade representa a centralidade da periferia e do subalternizado na palco das discussões, na compreensão dusseliana. Nesse dialogo que transborda o sentido Sul-Sul e Sul-Norte, mas se insistiu transversal das diferenças, constroem-se:

[...] a possibilidade de articular o pensar crítico dos movimentos feministas, ecologistas, antidiscriminação entre as raças, dos povos ou étnicas originárias, das culturas agredidas, dos marginais, dos imigrantes dos países pobres, das crianças, da terceira idade, sem esquecer a classe trabalhadora e campestre, os povos do antigo Terceiro Mundo, as nações periféricas empobrecidas...as ‘vítimas’ (usando a denominação de Walter Benjamin) da Modernidade, da colonização e do capitalismo transnacional e tardio (DUSSEL, 2017. p. 3249).

Os agrupamentos, coletivos e identidades passam a formar-se pelas decisões livres de sujeitos identificados em causas comuns, promotoras de uma relação harmoniosa com o diferente. Constroem-se movimentos de respeito às diferenças e as múltiplas maneiras de construção de histórias e narrativas. Os processos de libertação humanas perpassam, pelo que propôs Dussel, por um ato político da sociedade com fins à construção de um momento “crítico”, uma brecha, que permitiria espaço para proposição de novos direitos aos que o autor atribui à característica de “sujeitos-sem-direitos” (DUSSEL, 2018).

Em publicação anterior, destacou o autor:

Assim, o conceito estrito de “transmoderno” indica essa novidade radical que significa o surgimento – como se a partir do nada – da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, *other location*, do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única (DUSSEL, 2016, p. 63).

Esta brecha, diferentemente do projeto modernizador, não seria conquistada por meio de atos violentos, exploradores e com vistas à dominação do Outro. Assim, o Pensamento Decolonial é também uma brecha epistêmica e política, que se localiza nas fendas da ferida colonial e emerge para propor seu rompimento diante de um revisitar crítico de nossa razão de ser, existir, sentir e dos modos de relacionar-se com o mundo.

Ao passo que Dussel reafirma que, somente diante da negação do mito civilizatório, a práxis da violência emancipadora moderna pode ser superada. O autor preconiza que este exercício de superação seria então um exercício de Alteridade plena, que descobre no Outro, possibilidades outras frente ao pensar único. Com a superação dessas categorias, seria possível a transgressão desta racionalidade, “não como negação da razão como tal, mas da razão violenta eurocêntrica, desenvolvimentista, hegemônica” (DUSSEL, 1993, p. 187).

Propor mudanças significativas aos desafios globais contemporâneos de manutenção da dicotomia Centro/Periferia é central na perspectiva dusseliana. Para esse intento, indica a Transmodernidade como caminho possível:

“Transmodernidade” indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal (DUSSEL, 2016, p. 63).

Contudo, cabe destacar que o autor apresenta uma crítica à maneira de desenvolvimento a partir de sua própria tradição sem que se faça uma crítica a partir dos pressupostos da própria cultura. É necessário encontrar momentos para autocrítica. Ainda para o autor: “[...] pensadores críticos da periferia e dos espaços de ‘fronteira’ consolidam o fruto do diálogo intercultural. Ao organizarem redes de discussão de seus problemas específicos, o processo de afirmação torna-se uma arma de libertação” (DUSSEL, 2016, p. 69).

Nessa proposição, Dussel apresenta quatro etapas para a transformação social, promovida pela Transmodernidade: 1) a afirmação é indicada como valorização de seus próprios momentos culturais negados ou simplesmente depreciados que se encontram na exterioridade da modernidade; 2) valores tradicionais ignorados pela Modernidade devem ser o ponto de partida de uma crítica interna, a partir das possibilidades hermenêuticas próprias dessas culturas; 3) os críticos, para serem críticos, devem viver o biculturalismo das “fronteiras” e então criar um pensamento verdadeiramente crítico; e 4) esse processo supõe um período longo de resistência, de amadurecimento e de acumulação de forças (DUSSEL, 2016, p. 69-70).

3. PSICOLOGIA DECOLONIAL: DEBATE POLIFÔNICO E INSURGENTE

Neste capítulo damos sequências às discussões que englobam a proposição de uma Psicologia Decolonial pautada em elementos epistêmicos decoloniais e interculturais, em diálogo com inúmeras vocês, especialmente pela contribuição da defesa dessa pluralidade. Além das costuras e tramas conceituais que são resgatadas nesse capítulo, abrimos espaço para apresentação de um mapa de autoras e autores que buscam construir uma Psicologia Decolonial sob perspectiva da Alteridade e protagonismo de subjetividades subalternizadas.

Esse diálogo se apresenta seu caráter polifônico à medida que anuncia inúmeras pesquisas que tem sido publicadas nacionalmente e internacionalmente nos últimos cinco anos, em sua maioria. Apesar de ser um tema ainda embrionário no campo da Psicologia, trata-se de uma temática potente e necessária à superação dos processos de subjetivação capturados pela lógica da Colonialidade e Modernidade.

3.1. Psicologia Decolonial ou Psicologias Decoloniais

Ao pensarmos no tema, problema e objetivos da pesquisa, não tínhamos a dimensão e os caminhos possíveis de serem traçados para compor as articulações aqui presentes. Tratava-se, evidentemente, de uma pesquisa que, corriqueiramente, não pré-estabelece sua linha de chega, mas apenas de partida. Todavia, pesquisar sob a perspectiva decolonial acentua ainda mais esse desafio incerto.

Acentua à medida que questiona criticamente quais seriam esses primeiros passos, sobretudo quando as recomendações destes, partem de uma lógica universal de construção do conhecimento e do pesquisar, propriamente dito. Essa primeira introdução, revela e denuncia os desafios ainda presentes de se idealizar, desenvolver e conceber uma pesquisa a partir dessas lógicas Outras.

A seguir propomos diálogos que partem da enunciação de inúmeras autoras e autores, nacionais e internacionais, dedicadas e dedicados à pesquisa em Psicologia Decolonial e suas variadas formas de apresentação. Em razão de sua apresentação plural, nos comprometemos em defender uma nova problemática: Psicologia Decolonial ou Psicologias Decoloniais? Com vistas a responder este novo questionamento, nos comprometemos com a apresentação de análise das publicações nacionais e internacionais, encontradas ao longo da revisão bibliográfica e outros caminhos percorridos ao longo deste pesquisar sob perspectiva decolonial.

Na pesquisa de Cláudia Orellano e Sérgio González (2015) intitulada *Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la psicología*, a autora e o autor apresentam a perspectiva decolonial em sua vertente crítica ao pensamento pós-colonial, bem como apresentam, sistematicamente, as consequências decorrentes da Colonialidade (do Poder, do Saber e do Ser). Se utilizam das referências de Aimé Césaire (1913-2008), da Martinica, poeta, dramaturgo, ensaísta e político da negritude, e de Frantz Fanon (1925-1961), da Martinica, psiquiatra e filósofo político, para referendar suas contribuições como um “grito libertário” ao protagonismo dessas subjetividades que se apresentavam a partir de um lugar periférico e subalternizado.

O arcabouço teórico destes pensadores da Martinica (uma antiga colônia francesa), serviram como base epistemológica para se pensar o surgimento de um novo sujeito histórico. Novo na medida que passam a ocupar espaços, antes impossíveis a estes. Como apresentam Orellano e González (2015, p. 1) “[...] *un nuevo sujeto histórico, los excluidos, los sujetos vulnerados en sus derechos, los condenados de la tierra que en adelante tendrán la palabra[...]*”. Diante disso, surge um desafio à Psicologia, na medida em que se apresenta a necessidade de um outro olhar, “[...] *esta nueva mirada implica un nuevo posicionamiento ontológico y epistemológico, que deja atrás las categorías epistémicas dicotómicas y reduccionistas de la psicología hegemónica [...]*”.

As críticas profundamente fundamentadas nessa pesquisa de 2015, denunciam a insuficiente e, deliberada, ausência de bases teóricas construídas localmente para dar conta de uma realidade Outra. Para além de insuficientes as referências locais de construção de conhecimento, a autora e o autor, indicam as limitações ainda presentes dessa herança ocidental e eurocêntrica do pensar. Apresentam “[...] *el pensamiento binario con las grandes dicotomías de la época moderna imprimieron su tinte blanco oscuro en las ciencias del comportamiento y los procesos mentales: Innato-adquirido, mente-cerebro; pasión-razón y la fragmentación del objeto de estudio [...]*” (ORELLANO; GONZÁLEZ, 2015, p. 7).

Em sua proposição por uma Psicologia Decolonial, apresentam um horizonte libertário, distante dos modelos eurocêntricos de leitura das realidades e intervenção sobre estas, de modo a promover um movimento legítimo de superação dos engendramentos reducionistas de sujeito-objeto das pesquisas de tradição ocidental, fornecendo novos elementos para formação em Psicologia. Uma formação com perspectiva decolonial implicada no seio de Outras constituições curriculares. Complementam “[...] *a nivel académico y formativo nos interpela*

a preguntarnos por nosotros mismos por la propia producción científica, en buscar en nuestros autores locales, nuestros clásicos en nuestras propias culturas [...]” (p. 8).

Na obra intitulada *Psicologia e Colonialidade do Ser: a questão da subjetividade*, Alcântara (2017) debruça-se sobre a perspectiva o Ser na Psicologia. Considera a temática da subjetivação e subjetividade como “objeto” intrínseco à Psicologia e discute as problematizações orientadas pela Colonialidade do Ser, partindo de um olhar crítico às origens epistemológicas baseadas no eurocentrismo dos séculos XIX e XX. Com a chegada de novas perspectivas, pós-modernas e, posteriormente, decoloniais, há o convite de (re)visão da subjetividade humana a partir de outras lentes.

O autor destaca a tradição filosófica europeia que fundou os alicerces da Psicologia no mundo, especialmente no Brasil, com a importação de conhecimentos oriundos desta parte do globo. Apresenta, de maneira articulada com autores decoloniais, diferentes noções de Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber. Os diálogos ocorrem com as contribuições de Aníbal Quijano (Peru), Santiago Castro-Gomez (Colômbia) e Nelson Maldonado-Torres (México), para o entendimento desses conceitos centrais à construção de subjetividades pautadas nas implicações da Colonialidade e Modernidade. Ao recorrer a estes autores decoloniais, destaca que “[...] surgiu nos últimos anos um sistema de pensamento que toma como base a experiência colonial como momento histórico crucial nas relações de poder entre as sociedades e a influência destas relações na produção de saber e na experiência vivida dos sujeitos [...]” (ALCÂNTARA, 2017, s./p.).

Perpassando pelos aportes teóricos de Quijano, Castro-Gomez e Maldonado-Torres, desenha um mapa com diferentes críticas aos processos do colonialismo, da Colonialidade e Modernidade, bem como os reflexos herdados pelos processos de subjetivação. Sua discussão resulta na proposição de “[...] outra perspectiva para construir novas formas de se relacionar, de se conhecer e de se subjetivar [...]” a partir das críticas decoloniais. O autor acrescenta:

Nesse sentido, pensar a subjetividade, enquanto uma construção social requer apontar a colonialidade do ser e demarcação da inferiorização dos outros da racionalidade europeia: negros, índios, mulheres, etc. Como entender as relações de poder e o processo de subjetivação desses sujeitos é uma das tarefas da Psicologia na contemporaneidade (ALCÂNTARA, 2017, s./p.).

Para Alcântara, pensar uma Psicologia que reconheça as contribuições do Pensamento Decolonial, conduz ao compromisso científico e social de desnaturalização do ideário eurocêntrico e racializado, presentes na constituição de subjetividades brasileiras. As proposições do autor apontam para o enfrentamento dos modelos classificatórios e

inferiorizantes que pontuam diferenças coloniais e culturais, com vistas à manutenção do projeto de dominação sobre o Outro. Nesse sentido, destaca “[...] entender o sujeito ‘brasileiro’, a partir de suas heranças coloniais e a partir da concepção da colonialidade do saber, do poder e do ser, abre novos horizontes para discutir ética, diversidade, subjetivação, identidade e liberdade [...]” (ALCÂNTARA, 2017, s./p.).

As contribuições de sua pesquisa reforçam o caráter crítico da Psicologia Decolonial como instrumento capaz de subverter modelos universalizantes de produção de subjetividades subalternizadas pela lógica da Colonialidade e Modernidade. Lógicas estas, ainda presentes em muitos modelos intitulados pós-modernos e pós-críticos, porém, voltados aos mesmos processos carentes de auto-análise e auto-crítica. Como defende Walsh, “[...] *es este modelo de disciplinamiento que sigue organizando la universidad; también es el modelo desde el cual aun se estudia y piensa el mundo. Cuestionar, desafiar y transgredir este modelo ha sido una de las posibilidades de los estudios culturales*” (WALSH, 2010, p. 213).

Ao pesquisar as práticas do serviço Rede de Atenção à Pessoa Indígena – vinculado ao Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo –, no período de 2015 a 2017, Guimarães et al (2019) desenvolvem o relato de experiências práticas com essa população, bem como os efeitos dessa aproximação no corpo e na temporalidade dos estudantes de Psicologia dessa IES. Na pesquisa intitulada *Temporalidade e Corpo numa Proposta de Formação do Psicólogo para o Trabalho com Povos Indígenas*, os autores apresentam o choque cultural produzido pelas diferenças e os desafios de construir uma formação que de conta de superar as barreiras teóricas e estimulem uma formação implicada com o real e suas vicissitudes. Esses argumentos se aproximam do desafio que, da mesma forma, Walsh postulava:

[...] la escisión cartesiana entre el ser, hacer y conocer, entre ciencia y práctica humana, se mantiene firme; el canon eurocéntrico-occidental se reposiciona como marco principal de interpretación teórico; el borramiento del lugar (incluyendo la importancia de las experiencias basadas-en-lugar) se asume sin mayor cuestionamiento” (WALSH, 2010, p. 213).

Guimarães et al (2019) apresentam o corpo e a corporeidade como um dos elementos constitutivos dessa aproximação inter-étnica. Para os autores “a exposição do corpo do psicólogo em formação a contextos ritualizados segundo padrões distintos de sua cultura de origem faz emergir inquietações e angústias que caracterizam o modo de relação com a alteridade” (p. 147). Uma aproximação inter-étnica que não se experiencia apenas com a exposição teórica de Alteridade, mas com a vivência intercultural que se configura e estabelece

a partir de um movimento acadêmico e institucional implicado com a inclusão do outro, como agente participativo da inter-relação.

Ao oportunizar espaço de fala aos estudantes de Psicologia e à comunidade Guarani da região, a intervenção rompe com a lógica academicista de olhar o Outro como objeto de “análise” e passa promover experiências de troca horizontalizadas que são produto e produtoras de singularidades subjetivas. Alertam os autores “[...] demanda o desenvolvimento da capacidade de suportar a angústia decorrente do fato de que as experiências nem sempre se encaixam plenamente nas teorias das quais partimos para fundamentar qualquer conhecimento do outro” (GUIMARÃES et al, 2019, p. 150). Nessa mesma direção:

Es decir, refutar los supuestos que localizan la producción de conocimiento solo en la academia, entre académicos y dentro del cientificismo, de los cánones y de los paradigmas establecidos. También refutar los conceptos de racionalidad que rigen el conocimiento mal llamado «experto», 5 negador y detractor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racionalidad hegemónica y dominante (WALSH, 2010, p. 214)

Ainda acerca do distanciamento existente entre os espaços acadêmicos e as distintas realidades locais e culturais, que oportunizam experiências ricas pela aproximação intercultural, experiências estas “[...] inquietantes que desregram concepções e práticas amplamente difundidas na formação. Tais concepções e práticas predominam em teorias clássicas de um tempo e lugar em que o indígena não ocupava a posição de sujeito”. Condições estas que oportunizam a construção de uma formação implicada com a Alteridade e o Outro, compreendendo que há afecções que permeiam tais relações (GUIMARÃES et al, 2019, p. 156).

Tais reflexões contribuem para se pensar uma Psicologia Decolonial que mantenha presente uma constante reflexão acerca das possibilidades de atuação da psicóloga e do psicólogo em contextos que promovam relações implicadas, mesmo que estas aproximações, resultem no estranhamento dos diferentes modos de ser, pensar, sentir e agir. Em suas considerações, destacam Guimarães et al (2019):

O relato dos estudantes contrasta a temporalidade vivida no contexto urbano/acadêmico e a temporalidade experimentada nas aldeias como algo que deixa marcas no corpo, seja no cansaço do corpo que se desloca para regiões distantes, seja na exposição do corpo a práticas culturais muito distintas daquelas às quais se está habituado: cantos, danças, sons, cheiros etc. Contudo, é por meio da exposição do corpo a essas práticas que pensamos ser viável encontrar uma sintonia na relação, condição para que o diálogo, no sentido dialógico, aconteça (p. 156).

O diálogo aqui, perpassa pela relação de entrega e inclusão desse Outro que se apresenta com modos distintos de apropriar-se de sua subjetividade e territorialidade, ao mesmo tempo em que sua existência ainda é resistência. Um pensar, sentir, viver e pesquisar “com”, “junto”. Uma inclusão honesta, distante da incorporação violenta do Outro, nos moldes denunciados por Candau e Russo quando afirmam:

Igualmente importante é o reconhecimento de que no continente se desenvolveu, com diferentes denominações, uma apologia da mestiçagem, como a expressão *democracia racial* no nosso país, que configurou um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 159, grifo das autoras).

Da mesma forma, como destaca Walsh:

Pensar desde, junto y con estas luchas, sus marcos referenciales y sus propuestas descolonizadoras de conocimiento, pensamiento, acción e intervención ofrece, junto con lo mencionado arriba, un legado y camino importantes para (re)pensar los estudios culturales – o, mejor dicho, estudios interculturales -, como proyecto político hoy en el contexto latinoamericano pero con vistas hacia - y en diálogo con - otros proyectos que apuntan a la construcción de mundos más justos (WALSH, 2010, p. 219).

A diversidade cultural compreende um ecossistema de práticas, rituais e manifestações plurais, que compõem histórias, narrativas, sujeitos, coletivos, subjetividades e memórias. Nesta direção, as lutas e resistências tomam sentidos de transgressão do atual modelo predatório que captura as relações humanas em todo mundo. Outrora, sem a percepção de uma necessária e profunda transgressão deste modelo, “[...] esas luchas no podrían avanzar hacia la producción de un sentido histórico alternativo al de la Colonialidad/Modernidad/Eurocentrada” (QUIJANO, 2015, p. 9). Este seria um movimento que intenta um giro nas relações estabelecidas diante da Colonialidade do Saber.

A nível acadêmico, nos resta questionar o quanto somos protagonistas nesse espaço e o quanto buscamos dar visibilidade e espaço para autoras e autores locais. Ballestrin (2013, p. 108) defende que “o processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias”. A autora acrescenta ao propor um questionamento: seria “possível romper com a lógica da Colonialidade/Modernidade sem que abandonemos as contribuições do pensamento ocidental/europeu/iluminista?” (p. 112).

Em uma perspectiva crítica e implicada, torna-se imperativo refletir acerca das categorias excludentes e segregadoras da sociedade no intuito de compreender as relações sociais e os processos de subjetivação presentes nessas relações. Contudo, não é suficiente apresentar categorias ou promover visibilidade a estes povos, culturas e saberes, sem que sejam (re)feitas profundas revisões epistemológicas. Movimentos estes, que para além de atuarem num status de micro-revolução, assumem caráter de processos de resistência, subvertendo a própria Psicologia.

A proposição desta Psicologia Decolonial, a partir das contribuições do Pensamento Decolonial e da Interculturalidade crítica, não se isenta do papel ético, crítico e político de oferecer condições de existência ao Outro. Não apenas oferecer condições de existência ao Outro, mas, sobretudo, aos povos, culturas e saberes subalternizados pelo projeto capitalista, modernizador e colonizador. Identidades pertencentes aos povos originários, às culturas afrodescendentes e às questões de gênero e raça, foram silenciadas e invisibilizadas em razão dos massacres históricos provocados pelas disputas de poder.

Os processos de libertação propostos pela decolonialidade partem da afirmação de si, da auto valoração, a partir do conhecimento de suas origens, do que é seu, do seu legado. O crescimento a partir da própria cultura se faz na crítica dos pressupostos da própria cultura. É preciso encontrar em si, o espaço para autocrítica. Defende-se uma pluriversalidade no diálogo cultural de modo a romper com as assimetrias existentes, em um diálogo transversal, não apenas acadêmico, mas com aspectos críticos de um diálogo intercultural crítico (DUSSEL, 2016).

Os paradigmas impostos pela Colonialidade do Saber nos levam aos movimentos de resistência e enfrentamento, necessários à sua superação. O primeiro enfrentamento necessário ao processo de (des)disciplinarização dos processos hegemônicos de construção do conhecimento perpassam por colocar em perspectiva a relação de sujeito-subjetividades-objeto.

Colocar em perspectiva a compreensão de “sujeito” indica deixar de situá-lo como uma instancia individual e individualista, constituída em torno de si, desconsiderando sua relação inter-subjetiva, bem como os atravessamentos impostos pelo social, o político, o econômico, o racial e o cultural. É compreender que toda construção do conhecimento não resulta de uma análise reducionista do ser, descolado de sua territorialidade e dos demais pontos que figuram sua posição de subalternidade.

Sob a lógica de “objeto”, indica considerar que o Outro não se configura um objeto de análise, analisado pelas lentes daquele sujeito entendido como superior, em busca de conhecer mais sobre a realidade externa daqueles considerados primitivos e destituídos de capacidades

próprias de respostas aos problemas coletivos e individuais. Significa compreender que esse Outro se constitui uma organização própria com singularidade, identidade, originalidade, e é produto e produtora de inter-relações e intra-relações indiscutíveis quanto à qualidade e valor.

Seguindo nessa linha, recorreremos às contribuições de Walsh mais uma vez:

Un campo dirigido al pensamiento crítico plural, inter, trans e in-disciplinar, las relaciones íntimas entre cultura, saber, política y economía, las problemáticas a la vez locales y globales y a la búsqueda de formas de pensar, conocer, comprender, sentir y actuar que permiten incidir e intervenir; un campo que posibilita la convergencia y articulación, particularmente entre esfuerzos, prácticas, conocimientos y proyectos que se preocupan por mundos más justos, por las diferencias (epistémicas, ontológica-existenciales, de género, etnicidad, clase, raza, nación, entre otras) construidas como desigualdad dentro del marco de capitalismo neoliberal, y por la necesidad de levantar respuestas y propuestas (WALSH, 2010, p. 220).

As discussões apresentadas até aqui, endossam nossa compreensão de que uma Psicologia Decolonial não bebe de uma única fonte de conhecimento. Diferentemente, tece uma renda epistemológica na intersecção de saberes diversos e potentes em sua capacidade de analisar criticamente tudo aquilo que é dado como absoluto, universal e pensado a partir de uma lógica de "superioridade natural".

3.2. Contribuições para uma formação decolonizadora e libertadora

Pensar a Psicologia Decolonial como um espaço de diálogo em alteridade e como ferramenta de transformação social tem sido um caminho possível nessa pesquisa, em razão de seus desafios formativos e de atuação, conectados às mudanças provocadas pela globalização e seus mecanismos opressores, (re)produtores de subjetividades, adoecimentos, violências, invisibilidades e subalternidades.

A formação em Psicologia nas IES ainda enfrenta os mesmos desafios desde sua concepção no Brasil, visto que esta se deu pela lógica elitista e de importação de epistemologias e metodologias, adaptadas de uma realidade europeia e norte-americana, majoritariamente branca, hétero, de uma determinada classe social e permeada pelos mais diversos preconceitos quanto a tudo e a todos que não se encaixassem em seus ideais de uma sociedade padrão, moderna e culturalmente superior. Destes preconceitos, questões étnicas e raciais, de orientação sexual e gênero, das especificidades dos povos originários, entre outros, alicerçam um ideário de subalternização que demanda ser sustentado pela lógica opressora do capital.

Nesse sentido, a formação em Psicologia - apesar de seus esforços de enfrentamento e resistências -, permanece em crise, seja pela sua alienação às reais demandas sociais e locais daqueles que mal são percebidos pelo poder público, pelo Estado e pela sociedade civil, de maneira geral; seja pelos engendramentos do sistema capitalista e do neoliberalismo que se articulam objetiva e subjetivamente, impedindo que grupos de oposição e movimentos críticos de superação, se articulem e conquistem espaço, conquistem seus lugares de poder. Acerca desses questionamentos, Walsh pontua: “[...] *de manera similar, lo inter-epistémico apuntala la necesidad de cuestionar, interrumpir y transgredir los marcos epistemológicos euro-usa-céntricos que organizan y orientan las universidades latinoamericanas e inclusive algunos programas de estudios culturales*” (WALSH, 2010, p. 221).

Estes grupos pertencentes aos Movimentos Sociais, os Quilombolas, o povo preto, a comunidade LGBTQIA+, as mulheres, a classe trabalhadora, povos originários, entre Outros entendidos como minoritários, são protagonistas de movimentos de resistência e luta pelo direito de existir. Existir não somente no sentido de proteção de seus corpos e de suas vidas, mas pelo simbolismo de sua existência Outra, de suas diferenças que gritam por reconhecimento e legitimação. Grupos sociais, povos e culturas distintas das hegemônicas, porém igualmente protagonistas, habilitadas e qualificadas, a construção de uma sociedade igual, justa, humana e inclusiva.

Nesse mesmo sentido, destacamos as palavras de Walsh quando diz “[...] *aquí nuestro interés es, por un lado, evidenciar los pensamientos, prácticas y experiencias que tanto en el pasado como en el presente, se han esforzado por desafiar la matriz colonial de poder y dominación, por existir a pesar de ella, en sus afueras y hasta en su interior*” (WALSH, 2010, p. 221).

No aspecto ético, crítico e político de se pensar uma formação pautada na perspectiva decolonial, se articula uma Psicologia Decolonial, que compreende o papel libertador das amarras cristalizadas do conservadorismo eurocêntrico, antropocêntrico, falocêntrico, logocêntrico e brancocêntrico. Enquanto agente transformador, uma Psicologia Decolonial se vê no compromisso de permitir uma leitura e interpretação de mundo condizente com as múltiplas realidades e subjetividades, em constante processo dialógico com a Alteridade, com o Outro. Processo dialógico que assume uma posição simétrica de reconhecimento da igualdade humana acima de tudo, acima de qualquer diferença percebida pelos olhos, mas sentida e validada pelas amarras da subalternização e dominação do diferente, pelo hegemônico.

Neste mesmo enlace ético, crítico e político, constroem-se pontes de sustentação e ligação com aquilo se compreende como o direito fundamental à transformação e libertação social. Uma Psicologia Decolonial que recorre às inúmeras fontes de construção de conhecimentos e saberes, como se é possível perceber na Transmodernidade de Dussel, nas raízes da Interculturalidade crítica e na consciência da não negação da Colonialidade do Saber de Quijano, para compreender suas proposições no que se refere à manutenção das relações de poder que (re)produzem injustiças sociais, violências, silenciamento, invisibilidades e subalternização.

Tal empreendimento - entendido como proposição utópica para alguns -, reconhece o papel de todos os atores sociais na construção de uma sociedade ativamente consciente de seu lugar de subalternização e vítima da colonialidade (do poder, mas, aqui, prioritariamente, do saber). A Psicologia Decolonial lança condições de se pensar uma formação que apresentem possibilidades de superação dos modelos hegemônicos de construção do conhecimento e, posteriormente, uma práxis implicada com a transformação social a partir do que se é construído localmente. Acrescentamos “[...] nessas realidades, em geral predomina uma ideologia que privilegia os euro-descendentes e a branquidade, inferiorizando e subalternizando os grupos que não podem ser incorporados nesta categoria e suas contribuições para a construção das respectivas sociedades” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 159).

Cientes do percurso que se desenhou até o presente momento, não nos cabe questionar uma matriz única à Psicologia Decolonial, mas, sobretudo, questionar-se sobre seu papel acadêmico, social e político, dada sua relevância em trazer aos palcos do debate, discussões relevantes, protagonizados por sujeitos outros, implicados com à transformação social. E nesse intento, quais as contribuições do Pensamento Decolonial à Psicologia, à Psicologia Decolonial.

As contribuições da Colonialidade do Saber, Interculturalidade crítica e a Transmodernidade à Psicologia Decolonial, reforçam sua tese de relevância do papel das reflexões das realidades locais, em congruência com a manutenção de suas características idiossincráticas, ao mesmo tempo em que tensionam mudanças significativas à superação das relações de domínio sobre povos, culturas e formas de ser, sentir, pensar e agir no mundo. Colonialidade do Saber, Interculturalidade crítica e a Transmodernidade são compreendidos, nesta pesquisa, como aportes necessários à formação da psicóloga e do psicólogo, à medida que possibilitam - e enfatizam -, o protagonismo do Outro em suas capacidades de problematizar e transformar suas próprias realidades, por meio de suas heranças culturais e seus saberes populares, característicos estas, que os tornam únicos e dignos de reconhecimento.

A pertinência de uma formação pautada na relação dialética e inclusiva e de Alteridade, se sustenta na importância de uma participação ativa desses atores sociais. À medida que decisões e significativas transformações sociais, ocorrem de forma coletiva e lideradas por seus participantes, qualquer intenção erudita de desconstrução dessa transformação social, perde seu valor. Erudita como representação de um pequeno grupo de intelectuais que pautam suas ações com base em epistemologias hegemônicas e deslocadas da realidade e, que, mesmo intitulando-se críticas, tropeçam nos mesmos obstáculos da importação teórica vigente desde o século XIX.

Na perspectiva de uma formação libertadora por meio da Psicologia Decolonial, são reconhecidas as contribuições originárias de cada cultura, de cada grupo étnico e social, que ocorre de forma endógena, ou seja, que florescem a partir do local, do que é interno e se expandem igualitariamente ao externo, ao macro. Contudo, mesmo que sejam valorizadas e reconhecidas suas especificidades locais, não se objetiva universalização e sobreposição de uma única forma de ser, sentir, pensar e agir, mas reconhece sua potência em interpretar e transformar aquilo que é nativo, local e diferente.

Uma formação libertadora que não apenas considere o viés do profissional que altera seu olhar para considerar o diferente, o Outro, a Alteridade, mas uma formação que contemple a libertação desses atores sociais que, reconhecidos em sua singularidade e, enquanto coletivos, tornam-se protagonistas de suas escolhas e na manutenção de suas conquistas de direitos fundamentais. Libertadora no sentido de reconhecer a capacidade ativa e crítica a se desenvolver em cada unidade, em cada ser humano capaz de reconhecer-se como pensante, crítico e agente de transformação.

A psicóloga e o psicólogo - a partir de uma formação decolonial -, abandona sua posição de sujeito-suposto-saber, construída até aqui, e cede lugar à posição de mediadora e mediador de relações simétricas, humanas e igualitárias entre povos, culturas, saberes e modos de subjetivação inclusivos. Se posiciona numa relação dialética entre sujeitos e suas relações com outros sujeitos; entre sujeitos e grupos; entre grupos e outros diferentes grupos; entre o que é local e o que é global.

Ao encobrir o Outro, se ignoram os distintos modos de construção cultural, subjetiva e de conhecimentos. Substitui-se a característica plural pela lógica monocultural e hegemônica. Valendo-se do arcabouço teórico de Quijano, Tedesco e Battestin (2022) apresentam a colonização como um projeto de dominação e determinação de vozes e sujeitos legitimados ou não.

Em diálogo com Quijano, explicitam o entendimento deste sobre a colonização e seu caráter de determinação de “[...] quais identidades e culturas poderiam permanecer ou não, legitimando o monoculturalismo criado pelo colonizador como único modelo universal de cultura, história e sociedade”. O não reconhecimento, em mais este caso, aponta para um agir que exclui e marginaliza, ao mesmo tempo em que desvaloriza uma subjetividade cabocla, dos povos originários ou qualquer outra identidade que destoe do estereótipo do colonizador. E nesse sentido, não há troca, conexão, quiçá, diálogo entre culturas e saberes (TEDESCO; BATTESTIN, 2022, p. 9).

As contribuições acerca da Colonialidade do Saber possibilita a construção de sujeitos ativos e cientes de sua posição de subalternidade, sendo o reconhecimento dessa posição, relevante ao processo de libertação e transformação social. Reconhecer-se como vítima de relações que visam a manutenção de um *status quo* de dominação sobre povos e culturas, permite movimentos que os reconhecem como parte importante do processo.

O pensamento e os saberes interculturais contribuem com a compreensão e reconhecimento dos múltiplos modos de ser, sentir, pensar e agir que se estabelecem nas mais distintas realidades locais e globais. Seus aportes epistemológicos garantem o reconhecimento da pluralidade, da Alteridade e do reconhecimento do Outro como parte incluída da riqueza cultural, política e social. A diversidade recebe destaque ao pautar que o diferente não apresenta risco ou necessidade de intervenção, mas contribui e soma à totalidade. Uma totalidade com diversos tons, espectros e sentidos que não disputam, coexistem.

A Transmodernidade avança em consolidar essa formação libertadora da psicóloga e do psicólogo, com contribuições teóricas que delineiam a relação de diálogo estabelecida entre as distintas realidades. Realidades que impõem a revisão constante de seus modelos de análise, em especial aqueles importados e universalizantes, da diversidade das culturas, dos grupos e dos povos.

Colonialidade do Saber, Interculturalidade crítica e Transmodernidade se estruturam como pilares introdutórios de uma formação decolonial e libertadora que se propõe a preparar profissionais e sociedade para o enfrentamento das complexidades envolvidas em torno das relações sociais de dominação e subalternização. Invisibilidades e silenciamento ainda vigentes nos mais variados espaços sociais e culturais, em especial, na academia e na construção do conhecimento.

O Pensamento Decolonial se caracteriza em um movimento recente no campo epistemológico, com pouco mais de meio século desde o início de suas discussões e reflexões,

sendo este, ainda mais recente e embrionário no campo da Psicologia. Mesmo um projeto recente e ainda em desenvolvimento, as contribuições do Pensamento Decolonial à Psicologia já nos permite reconhecer sua habilitação para compor discussões pertinentes à (re)formulação e o (re)pensar do conhecimento em sua gênese constitutiva, da pesquisa e da formação da psicóloga e do psicólogo no Brasil.

Assumindo como ponto de partida a relação dialética e a diversidade e pluralidade da subjetivação humana, possibilita a coerência ética, crítica e política da atuação profissional que perpassa por desdobramentos para além da dinâmica interventiva, como fim absoluto. Novamente, destaca-se o caráter libertador da Psicologia Decolonial que pauta sua intervenção em bases epistemológicas que se constituem disruptivas da lógica do especialista e do pequeno grupo detentor de conhecimentos específicos que ditam sua práxis como a mais adequada.

Se faz necessário considerar que essa lógica perde sentido na medida em que se reconhece o espaço de atuação dessas e desses profissionais, as problematizações em torno de cada contexto em que está inserida e inserido, ao mesmo tempo em que se pondera e examina o contexto em que cada obra é escrita, para determinar sua relevância na formação e na própria práxis. Uma práxis decolonial orientada por uma epistemologia decolonial e intercultural, sendo esta, compreendida por Ferreira e Battestin (2021, p. 357) como “um estudo do conhecimento, conhecimentos produzidos em diferentes campos científicos, com disputas que devem assumir a condição de legitimação”. Argumentam as autoras que estas disputas resultam na validade ou invalidade de tais conhecimentos, a depender de suas origens, ou seja, a partir de que perspectiva cultural e histórica, pertencem.

A formação que se reconhece como decolonizadora e libertadora perpassa pelo constante reconhecimento da diversidade cultural presente na sociedade e constituída a partir da intersecção de histórias, memórias, devires e uma pluralidade de fenômenos complexos produtores de identidades e subjetividades. Identidades e subjetividades heterogêneas que desafiam os engendramentos sociais pautados no etnocentrismo e propõem o rompimento dos mecanismos de exclusão de determinados grupos sociais e étnicos, que não ocupam os espaços ainda pertencentes aos grupos dominantes. Indica Walsh:

Por tanto, la transdisciplinariedad es práctica y postura fundamental a nuestro proyecto. El hecho de que los doctorandos provienen de un abanico de formaciones da una pluralidad, la que en la práctica metodológica-pedagógica se convierte en el desafío de pensar colectivamente cruzando formaciones disciplinares y creando posturas y perspectivas nuevas, trans-concebidas y trans-corporalizadas. Los cursos, seminarios y docentes, en su gran mayoría, también asumen este desafío como necesario en el mundo de hoy cuando ninguna disciplina sola –o ningún intelectual

solo- es suficiente para analizar y comprender la realidad social o actuar dentro de ella (WALSH, 2010, p. 223).

O reconhecimento inicial, para posterior, superação dos abismos presentes entre os grupos subalternizados e os grupos dominantes, impulsionam reflexões acerca do diálogo e a integração entre saberes advindos dos mais variados horizontes. Em razão da diversificação de seus saberes e suas fontes, Ferreira e Battestin (2021) reforçam a compreensão da não existência de uma epistemologia, mas de diferentes epistemologias. Da mesma forma:

[...] construir y alentar prácticas de pensamiento colectivo –así desafiando el individualismo y competitivismo cada vez más evidentes en las universidades- ha sido meta en gran parte lograda. La continua colaboración entre egresados y graduados ha permitido la formación de un proyecto político-intelectual en red, con iniciativas de variada índole incluyendo programas, investigaciones, proyectos colectivos, espacios de reflexión, publicaciones, eventos, etc. (WALSH, 2010, p. 224).

Nos contextos educacionais e de formação, as autoras ampliam ao afirmarem que “[...] é possível acolher as diversidades, uma vez que nesse espaço ocorrem encontros, existem lugares, memórias, histórias, saberes, experiências, vozes e conhecimentos, é um espaço de diferentes epistemologias”. Tal entendimento nos encorajam a acentuar as contribuições da perspectiva decolonial e intercultural à Psicologia, resultando desta aproximação dialética, uma formação com raízes decolonizadora e libertadora (FERREIRA; BATTESTIN, 2021, p. 358).

A proposição de uma Psicologia Decolonial engloba o (re)conhecimento - mesmo que esta não se proponha assumir a posição de não (re)conhecimento do Outro -, de sujeitos e contextos de múltiplas origens, histórias, costumes, linguagens, etnias e, sobretudo, modos de ser, pensar, sentir e agir. Para esse intento, declara-se consciente “[...] das estruturas econômicas, políticas, jurídicas, religiosas, educativas, científicas, tecnológicas, entre outras, [...]” que se constituem a partir de uma determinada matriz cultural hegemônica. E, nesse sentido, assume postura de resistência, enfrentamento e superação destes modelos universalizantes e coloniais (FERREIRA; BATTESTIN, 2021, p. 358). As diferenças são entendidas como aliadas ao convívio social humano de valor, contudo resistem para poder existir:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 153 e 154).

O pertencimento do Outro e a legitimação de sua participação é compreendida pela perspectiva decolonial e intercultural crítica à medida que cada territorialidade é produto e produtora de identidades, subjetividades e grupalidades únicas. A heterogeneidade de suas características e a complexidade de seu entendimento, não são consideradas pela perspectiva decolonial e intercultural, como motivo para preocupação ou risco ao que está posto. Justamente o avesso disso, esta heterogeneidade e complexidade são consideradas e recebidas como uma fronteira de contato importante para o reconhecimento daquilo que é diferente e, justamente por essa razão, não se apresentam como a maioria ou arquétipo de referência da maioria.

Arquétipo, modelo, protótipo, referência ou medida, marcados pelo ideal colonizador de sociedade padrão, detentora de uma superioridade intitulada “natural” e proveniente de uma matriz europeia, masculina, branca, cristã, heterossexual e patriarcal. O que escapa e bordejia a personificação dessa sociedade hegemônica e homogênea, perde o direito de existir e pertencer. Seja pela violência e dominação decorrentes dos conflitos da superioridade do colonizador sobre o colonizado, seja pelo silenciamento e invisibilidade do Outro, provocados por uma formação ainda carente da crítica decolonial e intercultural. Nesse ponto, a interculturalidade crítica nos fornece elementos de análise essenciais:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166, grifo das autoras).

Ao sustentar a existência do Outro pela Alteridade e diversidade, há de se considerar que o aviltamento de subjetividades ímpares, suas contribuições e seus saberes, se expressam como desafios às bases epistemológicas da formação em Psicologia. Na permanente depreciação e desvalorização dos saberes populares, subalternizados e provenientes de lugares e culturas excluídos e às margens da centralidade europeia e norte-americana, perdem-se as possibilidades de construção comum. Ferreira e Battestin (2021, p. 359) evidenciam que “[...] assim como as culturas, as epistemologias também foram e são suprimidas com o processo de colonização[...]”. Os desafios epistemológicos de uma formação inclusiva e pautada na

alteridade e diversidade, questionam a constituição de um único modelo de referência para se pensar a construção do conhecimento, bem como a compressão de suas (inter)(intra)relações.

Do mesmo modo em que essas (inter)(intra)relações participam da cena em questão, não se defende a renúncia e descrédito dos saberes que serviram como fonte às bases epistemológicas da Psicologia. Todavia, o cenário de proposição de uma Psicologia Decolonial indica a incluir, integrar e envolver uma formação que dialogue com esses saberes hegemônicos ao mesmo tempo em que convoca a participação de outras vozes e outros atores. Cabe dizer, uma formação que pactue a não negação da Colonialidade e seus efeitos ainda vigentes na legitimação de saberes e na construção de conhecimentos.

Conhecimentos impedidos de serem retratados e reproduzidos no social, no político, no acadêmico e científico, pois prevalecem modelos que se encarregam de serem classificatórios e determinantes de um padrão. Desta maneira, a não negação da Colonialidade, sobretudo a Colonialidade do Saber, renuncia à universalidade impositiva e violenta de determinados fundamentos epistemológicos, abrindo espaço à presença do Outro. Faz menção à inclusão e à participação, ao promover o “giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013) necessário à construção (convocação) de conhecimentos subalternizados.

Em sua recente pesquisa, Ferreira e Battestin (2021) se propõem a discutir a integração saberes advindos das diversidades culturais e pensam o lugar da escola e seu espaço formativo, como uma territorialidade plural, com características únicas, modos diversos, identidades ímpares, a fim de problematizar que o processo formativo pertinente à educação, necessita contemplar tais discussões. Para as autoras, se faz necessário deixar ecoar as diferentes vozes que circulam nesses espaços, oportunizando que os espaços formativos, espaços de construções epistêmicas, tornem-se promotores de fronteiras abertas ao conhecimento plural e intercultural.

A territorialidade da escola, da universidade e dos espaços “informais” de construção do conhecimento são permeados pelas resistências de manutenção e enfrentamento do *status quo* científico. Os espaços de Poder que permeiam o Saber, não deixam de ser ocupados. Tensionamentos se fazem presentes nas lacunas e fissuras possíveis, localizando a perspectiva decolonial e intercultural, nesse entre-meio. Nesse espaço de diálogo ativo, crítico e político, que renuncia a condição de inferioridade instituída, e atua como ferramenta libertária à formação em Psicologia.

Quando se pensa uma formação decolonizadora e libertadora, nos deparamos com desafios e questionamentos significativos para compreender os pontos de partida dessa formação. No plural, pois são múltiplos, porém indicam hiatos que necessitam serem sanados:

como se dá a formação da psicóloga e do psicólogo na perspectiva decolonial e intercultural? Como preparar os docentes para esse desafio? Deve-se pensar na (des)(re)estruturação do currículo nas IES? Quais atores e órgãos fiscalizadores e reguladores compõem essa discussão? Deve-se atuar na (re)formulação da legislação que regula a carga horária e as matrizes dos cursos de Psicologia? Quem participaria dessas transformações, se já percebe-se que apenas alguns atores sociais possuem espaço de fala? Questionamentos que fomentam a discussão e estão distantes de promoverem o fechamento, mas constituem-se como motores de abertura ao diálogo e às provocações que possibilitem a participação de todas, todos e todes.

Para Tedesco e Battestin (2022) “a condição entre colonizador e colonizado persiste, reafirma e mantém a permanência das massas minoritárias que buscam uma decolonialidade de sua condição social, cultural e, principalmente, histórica” (p. 13). De acordo com Spivak (1998) a violência epistêmica opera na vida cotidiana, nos registros de memória e nos processos de subjetivação, como marcadamente podemos perceber nos movimentos de racismo epistêmico, no sexismo epistêmico e na ocidentalização da universidade. Pensamento que explicita as contribuições da perspectiva decolonial e intercultural, na proposição de uma Psicologia Decolonial, marcada por sua característica libertadora, da diversidade e participação do Outro.

Os diálogos fronteiriços propostos pela perspectiva decolonial e intercultural desenham e anunciam a urgência de sua presença em espaços formais, informais e não-formais de construção do conhecimento. Nesse diálogo, a adoção da formação em Psicologia Decolonial como recurso da Alteridade surge como proposição de resistência e superação dos processos formadores pautados nas epistemologias hegemônicas da Modernidade e Colonialidade. Defendem Tedesco e Battestin:

Assim, é urgente a constituição de espaços de diálogos e reflexões nas salas de aulas, a respeito da educação decolonial que questiona as linguagens verticalizadas e egocêntricas dos colonizadores. Tais espaços educativos precisam abrir-se para as preocupações éticas, o reconhecimento e o respeito com o Outro (TEDESCO; BATTESTIN, 2022, p. 14).

É possível, por meio de uma formação em Psicologia pautada na perspectiva decolonial e intercultural, promover análises críticas sobre as mais variadas influências e consequências da Colonialidade e da Modernidade. Críticas que se revelam na denúncia de conflitos que ainda resistem à superação das subjetivações pautadas em preconceitos, exclusões, silenciamento e invisibilidade. Conflitos que permanecem vigentes na tentativa da manutenção de apenas uma história, apenas uma narrativa, das análises feitas de fora.

4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Compreender os “porquês” da pesquisa desenhou os primeiros passos dessa trajetória. Ao implicar-se na escolha do tema, do problema, objetivos e justificativas, deu-se início à história e protagonismo desse pesquisar com traços de um pesquisador subalternizado. Uma introdução que narra a história e as experiências do pesquisador, são disruptivas aos modelos secos e impessoais das pesquisas e publicações. Talvez nesse ponto, iniciamos nosso te(c)Ser sob influência decolonial. Tal perspectiva, que supera o aspecto teórico e acadêmico e invade o ser e a vida deste autor, é articulada em íntima ressonância com a escrita que se segue. Cabe destacar que não se constitui um emaranhado de ideias, conceitos, pensamentos críticos, mas de um movimento emergido após o reconhecimento de minha subalternidade, dos efeitos da Colonialidade em minha subjetivação.

Um “tecer” marcado pelas provocações que contestam e resistem ao pensamento hegemônico e as sucessivas e vigentes ideias conservadoras da Colonialidade e Modernidade. Esse tecer, permeado por tramas singulares e provocativas, se faz presente na formatação crítica da metodologia de pesquisa. Apoiar-se na legitimidade dos modelos de pesquisa reconhecidos no campo acadêmico, ao mesmo tempo em que se propõe a superação destes, construindo problematizações propositivas às outras formas de se fazer pesquisa. Em especial, uma forma decolonial de construção de conhecimento, em que a universalização perde espaço.

Para que não se incorra no mesmo erro de construir peritos que assumam o lugar de destaque em detrimento de sujeitos militantes vítimas, ações concretas devem surgir por meio do debate e análise meticulosa de todos os atores envolvidos no processo, de modo que sejam construídos objetivos concretos à mudança de realidade, de modo “discursivo, simétrico e participativo” à toda etapa do processo (CASELAS, 2009, p. 75). Pensar formas de romper com esses modos hegemônicos de validação científica, se apresenta como um outro desafio, igualmente complexo. Para isso, questionamos: há como pesquisar de forma decolonial utilizando métodos hegemônicos e, previamente delineados, ou se faz necessário propor formas outras de validação e construção de conhecimentos?

Ao longo desta escrita, foi proposto pensar o lugar e o papel da Psicologia, enquanto ciência autônoma, implicada ou não, com as diferentes realidades sociais, culturais, econômicas e políticas. Ao mesmo tempo, foi posto em diálogo as origens epistemológicas que embasam a prática psicológica e a formação destes profissionais até os dias atuais.

A imersão nessa problemática possibilitou o aprofundamento necessário à compreensão de origens epistemológicas pautadas na importação e adaptação teórica, conceitual e prática da

Psicologia europeia e norte-americana às realidades brasileiras. Esse processo de importação e adaptação se deu majoritariamente sob influência dos processos decorrentes da Colonialidade, da Modernidade e da globalização das ideias capitalistas.

Ao deparar-se com a instituição e regulamentação da profissão, marcada por forte patrulhamento ideológico que antecipou o período ditatorial, psicólogas e psicólogos foram ideologicamente capturados a serviço de uma determinada classe social, branca, com determinados interesses universalizantes para uma sociedade hegemônica e padronizada. A serviço desses interesses burgueses, a idealização de uma prática individual, elitista e classista, tomou forma e mobilizou movimentos críticos de parte da categoria, insatisfeitos com os rumos da formação no cenário nacional.

A institucionalização dos cursos de graduação e pós-graduação se deu a partir de interesses paradoxais. De um lado, a preocupação em garantir uma formação padronizada com a determinação de um currículo mínimo à formação. De outro, o financiamento de uma formação pautada nos interesses vigentes da Colonialidade e Modernidade. Os movimentos de resistência a esse processo deram início às variadas cisões na Psicologia, apresentando-a em formatações plurais e, muitas vezes, ainda carentes de olhares locais e decoloniais.

A relevância acadêmica, científica, profissional, social, política e cultural é a força motriz da escolha pelo tema. É indispensável pensar uma prática psicológica compromissada com as diferentes formas de subjetivação, bem como problematizar a formação de psicólogas e psicólogos nas IES. Tampouco é possível desconsiderar os atravessamentos neoliberais do sistema capitalista, que exercem pressões consideráveis à pesquisa e às IES com uma formação voltada à Psicologia aplicada e aos ideários individualistas de sucesso e fracasso.

Para romper com este sistema maniqueísta de apropriação e subalternização dos saberes, causador de uma relação assimétrica e abismal na construção do conhecimento, recorre-se às contribuições do Pensamento Decolonial como suporte epistemológico promotor de críticas, rupturas e transbordamentos dos processos de formação em Psicologia no Brasil. Estes saberes fronteiriços ampliam o debate e possibilitam, espaço e voz, aos que antes foram invisibilizados e silenciados.

A centralidade da Modernidade, bem como sua crítica, ganha destaque por sua contribuição ao processo constitutivo do conhecimento hegemônico na contemporaneidade. Compreendê-la como um projeto universalizante, de dominação e exploração do Outro, é fundamental para que dialogue com a Alteridade. O eurocentrismo, o falocentrismo, o brancocentrismo, o logocentrismo e o antropocentrismo, são constitutivos de uma razão moderna

opressora e silenciadora de outras formas de construção do conhecimento. O ideário moderno é acionista significativo nos processos de subalternização daqueles destituídos da possibilidade de participação nos espaços de decisão social.

A crítica à Modernidade tem seu início com as discussões articuladas por pensadoras e pensadores decoloniais e interculturais, oriundos de territorialidades periféricas à centralidade europeia e norte-americana. O Pensamento Decolonial e a Interculturalidade protagonizam espaços de diálogo, visibilidade e legitimação do conhecimento subalternizado e fronteiriço. Quando o Outro torna-se protagonista, surgem brechas e fissuras capazes de construir espaços de construção coletiva e apropriação legítima de suas capacidades de pensar soluções às próprias realidades e dificuldades. Soluções locais, desenhadas por subjetividades locais. Nessas discussões, o aporte conceitual de Enrique Dussel e outras pensadoras e pensadores decoloniais, ganham evidência e protagonizam as bases epistemológicas da formação em Psicologia.

Evidenciar as provocações em torno dos processos de subjetivação das subjetividades pertencentes à zona do não-ser, não-lugar e não-dizer, compõem as discussões desenvolvidas nessa pesquisa. São provocações que se figuram não promotoras da manutenção dos processos de silenciamento do projeto da Modernidade e Colonialidade. De maneira distinta, denunciam a necessidade de se pensar uma formação (profissional e social) implicada na consciência social e na não negação da Modernidade e da Colonialidade, seus engendramentos e implicações, ao considerar que, ignorá-los, promove a manutenção do *status quo*.

A Colonialidade do Saber de Aníbal Quijano é apresentada como elemento conceitual central às proposições aqui discutidas. Compreender a Colonialidade do Saber como autora ativa da subalternização de saberes subalternizados e periféricos, nos possibilita avançar e construir possibilidades de superação desses mecanismos de invalidação do Outro e suas formas de construção do conhecimento. A construção de alternativas à universalidade da construção do conhecimento é possível pelas contribuições de Quijano, em razão de suas denúncias e provocações em torno da Colonialidade do Poder e do Ser, esta última em destaque nessa pesquisa.

A iminência plural apresentada nas proposições da Interculturalidade crítica, enquanto entidade conceitual, compõem outro pilar da estrutura epistemológica dessas discussões. A constituição de um pesquisar e de uma formação sob a perspectiva da Interculturalidade, indica considerar articulações (in)visíveis do contato e diálogo de distintas culturas, modos de ser,

pensar, sentir e agir. Estes elementos ganham evidência quando se discute a participação, o diálogo e coexistência da diversidade, do Outro e de relações horizontalizadas entre si.

Pensar uma utopia pluriversal a partir do conceito de Transmodernidade de Enrique Dussel, nos permite avançar na proposição de uma formação decolonial e libertadora. Decolonial em essência e libertadora por sua capacidade de formar psicólogas e psicólogos implicados no diálogo com os conhecimentos Sul-Norte e Sul-Sul, pouco explorados nos espaços acadêmicos e institucionais da Psicologia no Brasil.

Ao negarmos o mito civilizatório como um mal necessário, inocente e de uma alteridade plena, podemos perpassar a limitação racional eurocêntrica moderna que se autodetermina universal. Neste sentido, superar a razão moderna poderia desvelar aquilo que foi encoberto, o valor de outras culturas, corpos, gêneros, identidades e então ressignificá-las, a fim de construir novas possibilidades à existência humana.

Se as relações de dependência política das periferias caracterizou a primeira etapa da descolonização, para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a segunda etapa compreenderia a decolonialidade, que seria dirigida à transgressão das hierarquias produzidas pelas relações (raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas, de gênero e culturais) que a primeira etapa não deu por conta de superar. Diante disso, a decolonialidade, diferentemente da descolonialidade, assume uma categoria relacionada à dimensão das relações humanas em todas suas esferas, e não somente uma redução à dimensão política-econômica.

Dussel (2018), ao discutir os conceitos de ética e prática ética, advoga que o ato político possui determinações específicas da esfera pública na qual se move, participando da comunidade política com soberania popular, no enfrentamento dos atos hegemônicos de poder. Cabe ressaltar que a liberdade só é possível de ser alcançada por meio da relação humano-humano, conforme preconiza Dussel.

Com este panorama, compreende-se a potencialidade desta pesquisa para o campo do saber psicológico, principalmente a partir das contribuições do Pensamento Decolonial e, da resultante visibilidade ao feminino, aos saberes dos povos originários, da potente produção política LGBTQIA+, e do diálogo com outros sujeitos subalternizados ao longo da história.

Uma jornada transformadora pela potência da temática à formação em Psicologia, por meio de uma Psicologia Decolonial, mas transformadora pelas (re)visões provocadas a este pesquisador nesse processo. Evidentemente que não concluo esse ciclo da mesma forma que entrei, naquele agosto de 2020, ainda em processo de formação enquanto psicólogo e pesquisador. Um processo interno, refletido na práxis, no olhar, na compreensão do todo e do

entorno. Uma virada de perspectiva pautada na Alteridade real, comprometida e realista dos desafios ainda presentes.

Ciente das limitações temporais, compreende-se que esta pesquisa adquire *status* de abertura, brecha, ruptura, fissura, fenda, vão, entre outros adjetivos, em direção ao diálogo. Não se trata de um fim, um produto final, mas um percurso inacabado e passível de desvios.

5. REFERÊNCIAS

- ABIB, José Antônio Damásio. Epistemologia pluralizada e história da psicologia. **Scientiae Studia**, v. 7, n. 2, p. 195-208, 2009.
- ALBERTI, Sonia. História da psicologia no Brasil: origens nacionais. **Mnemosine**, v. 1, n. 0, p. 149-155, 2004.
- ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. Psicologia e Colonialidade do Ser: a questão da subjetividade. **Anais da VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2017.
- ALVES, Cândida Beatriz; DELMODEZ, Polianne. Contribuições do pensamento decolonial à Psicologia Política. **Psicologia Política**, v. 15, n. 34, p. 647-661, 2015.
- ARAGUSUKU, Henrique Araujo; LARA, Maria Fernanda Aguilar. Uma Análise Histórica da Resolução nº 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia: 20 Anos de Resistência à Patologização da Homossexualidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, n. spe 3., p. 6-20, 2019.
- ARAUJO, Saulo de Freiras. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 09-14, 2009.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BATTESTIN, Cláudia; DUTRA, Jorge da Cunha. Aonde vamos com tanta pressa? Os entraves do produtivismo acadêmico. **Diálogo das Letras**, v. 8, p. 1-16, 2019.
- BELLA-URREGO, Alejandra Del Rocío. *Entre la zona del ser y del no-ser: la economía moderna de la crueldad*. **Tabula Rasa**, n. 33, p. 335-355, 2020.
- BERNARDES, Jefferson de Souza. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil**: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. 2004. 268 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Perspectivas para a formação em Psicologia. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 6, n. 2, p. 114-122, 2015.
- BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. (Comps.) **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- BRAGA, Antonelli De Alvim. **Alma e Psicologia Pré-Científica**: uma Reflexão Histórico Epistemológica. Curitiba: Editora Appris, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010.

CASELAS, José Maria Santana. A utopia possível de Enrique Dussel: a arquitetônica da Ética da Libertação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, b. 15, n. 2, p. 63-84, 2009.

CASSAL, Luan Carpes Barros; BELLO, Héder Lemos; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Enfrentamento à LGBTifobia, Afirmação Ético-política e Regulamentação Profissional: 20 anos da Resolução CFP nº 01/1999. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, n.spe 3., p. 113-128, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. 308 p.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr., 2006.

CHAUI, Marilena. Ética e universidade. **Universidade & Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 82-87, 1995.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 010, de 21 de julho de 2005**. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em 30 mai. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. 6ª REGIÃO. **Exposição 50 anos da psicologia no Brasil: a história da psicologia no Brasil**. São Paulo: CRP-SP, 2011.

CORDEIRO, Mariana Prioli; SPINK, Mary Jane Paris. Apontamentos sobre a História da Psicologia Social no Brasil. **Estudos & Pesquisa em Psicologia**, v.18, n. 4, 2018.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo**. 2013. 309f. Tese (Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DARIVA, Bernard Guedes; BONATTI, Jaílson; LIMA, Bruno Huffel de; BATTESTIN, Cláudia. Colonização e colonialidade: a hegemonia opressiva do pensamento ocidental diante dos povos originários. In: AUGUSTO, Diogo Luiz Lima; FREITAS, Patrícia Gonçalves de (orgs.). **Memória em diálogo: variantes da história, política e cultura do Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021. 763 p.

DIEHL, Rafael; MARASCHIN, Cleci; TITTONI, Jaqueline. Ferramentas para uma psicologia social. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 2, p. 407-415, mai.-ago. 2006.

DUSSEL, Enrique. **Temas de filosofía contemporánea**. Sudamericana: Buenos Aires, 1971. p. 27-32.

DUSSEL, Enrique. **América Latina, dependencia y liberación**. García Cambeiro: Buenos Aires, 1973. p. 85-89.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: UNIMEP, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la producción**. Bogotá: Nueva América, 1984.

DUSSEL, Enrique. (1991). **La razón del otro. La “interpelación” como acto-de-habla**. Disponível em: <https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/218.1991_espa.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

DUSSEL, Enrique. **1492 - O encobrimento do Outro: a origem do mito da Modernidade**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Conferência 5: crítica del mito de la modernidad. In: DUSSEL, Enrique. **1492 - el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: UMSA, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Teologia da Libertação: um panorama de seu desenvolvimento**. Trad. Francisco da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1997.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Argentina: CLACSO, 2000. p. 41-53.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad y Interculturalidad** - interpretación desde la Filosofía de la Liberación. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Desconstrucción del concepto de “tolerancia” (de la intolerancia a la solidaridad)**. (2011). Disponível em: <<https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/deconstruccion-del-concepto-de-tolerancia-de-la-intolerancia-a-la-solidaridad/>>. Acesso em: 02 jan 2022.

DUSSEL, Enrique. Argumentos a favor de la In: LOBOSCO, Marcelo. **III Jornadas de Política Educativa en Filosofía Gregorio Weinberg: la antifilosofía en la escuela media y la universidad**. Compilado por Marcelo Lobosco y Enrique Dussel. 1a ed. Buenos Aires: Biblos, 2015. 381p.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e estado**, v. 31, n. 1. p. 51-73, jan./abr., 2016.

DUSSEL, Enrique. A Filosofia da Libertação frente aos estudos pós-coloniais, subalternos e a pós- modernidade. La Filosofía de la Liberación ante los estudios poscoloniales y subalternos y la Posmodernidad. Cap. 2. da obra: DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad**. Ediciones Akal: México, 2015, pp. 31-50. Revista Direito e Práxis, v. 8, n. 4, p. 3232-3254, 2017.

DUSSEL, Enrique. *Siete hipótesis para una estética de la liberación*. **Práxis**, v. 77, p. 1-37, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação de tradução, revisão e prefácio à edição brasileira: I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. EDUFBA: Salvador, 2008. 194 p.

FARIA, Alexandre; WANDERLEY, Sergio. Fundamentalismo da gestão encontra a descolonialidade: repensando estrategicamente organizações familiares. **Cad. EBAPE.BR** [online], v.11, n.4, p. 569-587, 2013.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O múltiplo surgimento da psicologia. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. (Org.). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006.

FERREIRA, Evanete Antunes; BATTESTIN, Cláudia. Integrar saberes advindos das diversidades culturais: base epistemológica para a educação. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 230, set./out., 2021.

FIGUEIREDO, Luís Claudio M. **Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

FONSECA, Sérgio Correa da; MORAES, Marcia. Sobre a regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil: notas introdutórias. **Perspectivas em Psicologia: Revista de Psicologia y Ciencias Afines**, v. 9, n. 3, p. 73-81, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3.ed. Trad. L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Mariana Alves; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Análise história da Psicologia Social Comunitária no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 3, p. 562-571, 2016.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun., 1988.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 97-103, 2010.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: **TRAINING SEMINAR DEL FORO DE JÓVENES INVESTIGADORES EN DINÁMICAS INTERCULTURALES**, 4., 2011, Barcelona. *Actas*. Barcelona: CIDOB, 2011. p. 97-108.

GUIMARÃES, Danilo Silva; LIMA NETO, Dario Marinho de; SOARES, Larissa Moreira; SANTOS, Pamela Damilano dos. Temporalidade e Corpo numa Proposta de Formação do

Psicólogo para o Trabalho com Povos Indígenas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. Esp., p. 147-158, 2019.

GUTIÉRREZ, Jorge Luis. A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa. **Revista USP**, n. 101, p. 223-235, mar./mai., 2014.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; LACERDA JR, Fernando. Fortalecimento em tempo de sofrimento: reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 2, p. 231-240, 2007.

IANNI, Octavio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. **Universidade e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. 30-35, 1997.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2021**. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/POP2020_20210331.pdf. Acesso em: 23 mai 2021.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu Ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. Especial, p. 28-43, 2002.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**, v. 2, n. 5, p. 237-250, 2002.

LIMA, Aluísio Ferreira de. Gênese, Desenvolvimento e Redefinição da Psicologia Social: Da separação epistemológica ao compromisso com a práxis. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 2, n.1, p. 72-79, 2010.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. revisada. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 154 p.

MASSIMI, Marina. Estudos históricos acerca da psicologia brasileira: uma contribuição. In: FREITAS, Regina Helena de. (Org). **História da psicologia: pesquisa, formação, ensino** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 133 p.

MELO, Willamys da Costa; SCHUCMAN, Lia Vainer. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre)vivência da supremacia branca à brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**, ed. Especial, p. 14-23, 2022.

- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr., 2014.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: CLACSO. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MOLON, Susana Inês. Algumas questões epistemológicas e éticas da psicologia: a avaliação em discussão. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 108-123, 2004.
- OLIVEIRA, Kamila Lôbo Mateus de; MOTA, Daniela Cristina Belchior. A Psicologia contra a patologização da homossexualidade: religiões evangélicas e vias de resistência no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Psicologia**, v.3, n.5, p. 27-46, jan./jun., 2021.
- ORELLANO, Claudia Marcela; GONZÁLEZ, Sergio Gabriel. Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la psicología. **Perspectiva en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines**, v. 12, n. 2, p.1-8, nov. 2015.
- ORTIZ-OCAÑA. Alexander Luis. Decolonizar la investigación en educación. **Revista Praxis**, v. 13, n. 1, p. 93-104, 2017.
- ORTIZ-OCAÑA. Alexander Luis. *Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor*. **Revista Boletín Rapide**, v. 10, n. 3, p. 89-106, 2021.
- PEDROSO, Júlia de Souza; SILVA, Kauana Soares da; SANTOS, Laiza Padilha dos. Pesquisa descritiva e pesquisa prescritiva. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2018.
- PENNA, Antonio Gomes. **História das ideias psicológicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991. 152 p.
- PLATÃO. **República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*. **Journal of world-systems research**, v. 6, n. 2, p 342-386, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005. p. 117-142.
- QUIJANO, Aníbal. *¿Bien Vivir?: entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder*. **Contextualizaciones Latinoamericanas**, v.4, n. 6, p. 1-6, ene./jun., 2015.

REIS, Diego dos Santos. A Colonialidade do Saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educ. Soc.**, v. 43, p. 1-12, 2022.

SAWAIA, Bader Burihan(org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SCARPARO, Helena Beatriz Kochenborger; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Psicologia Social Comunitária e formação profissional. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. Especial 2, p. 100-108, 2007.

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Monica Mendes. Raça e subjetividade: do campo social ao clínico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 72, n. Especial, p. 109-123, 2020.

SILVA, Fabíola Figueirêdo da. Psicologia no contexto da Ditadura Civil-Militar e ressonâncias na contemporaneidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. Esp., p. 82-90, 2017a.

SILVA, Jane Santos da. Universidade Brasileira: avanços e retrocessos históricos. **[SYN]thesis**, v.10, n. 1, p. 31-40, jan./jun., 2017b.

SILVEIRA, Léa. A psicologia é sua própria crise? Sobre o sentido epistemológico da presença da filosofia no cerne da psicologia moderna. *Fractal*: **Revista de Psicologia**, v. 30, n. 1, p. 12-21, jan.-abr. 2018.

SOARES, Thássia Cristina da Silva. Reestruturação e desestruturação da Política de Ensino Superior no Brasil: avanços e retrocessos na contradição expansão com contenção. **Serviço Social em Perspectiva**, v. 6, n.1, p. 166-187, 2022.

SUÁREZ-KRABBE, Julia. Pasar Por Quijano, salvar a Foucault. Protección de identidades blancas y decolonización. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, v. 16, p. 39-57, ene-jun., 2012.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geog. Ensino e Pesquisa**, v.23, n. 7, p. 1-36, 2019.

TEDESCO, Anderson Luiz; BATTESTIN, Cláudia. Uma possibilidade decolonial para pensar a constituição do ethos caboclo no Oeste de Santa Catarina. **Práxis Educativa**, v. 17, e2219415, p. 1-17, 2022.

UNOCHAPECÓ - UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. Mestrado em Educação: linhas de pesquisa. **Unochapecó**, 2022. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/educacao>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. **Perspectivas y convergencias**, v. 24, ene./jun., 2005.

WALSH, Catherine. *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. **Nómadas**, n. 26, p. 102-113, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. *Estudios (inter)culturales en clave de-colonial*. **Tábula Rasa**, n. 12, p. 209-227, ene./jun., 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas*. **Visão Global**, v.15, n.1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.