



Enfrentando lógicas coloniais na formação em Psicologia: Implicações à produção de cidadania

Facing colonial logics in Psychology training: Implications for the production of citizenship



Enfrentando lógicas coloniales en la formación en Psicología: Implicaciones a la producción de ciudadanía

Lutte contre des logiques coloniales dans la formation en Psychologie : Implications pour la production de citoyenneté

 10.5020/23590777.rs.v24i3.e14224

Gabriela da Cruz Miranda  

Psicóloga, residente multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade (GHC). Coletivo bell hooks.

Diângeli Strada de Almeida  

Psicóloga e dançarapeuta transpessoal com atuação em clínica particular, agitador cultural e integrante do Coletivo Fluir, primeiro coletivo político apartidário LGBTQIA+ de Garopaba-SC. Coletivo bell hooks.

Bárbara Magnani Rodrigues  

Psicóloga, trabalhadora da Rede Socioassistencial do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Coletivo bell hooks.

Luciana Rodrigues  

Professora doutora, do Departamento de Psicologia Social e Institucional e docente do PPGPSI, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Coletivo bell hooks: formação e políticas do cuidado.

Resumo

A partir de nossos lugares acadêmicos e de experiências acompanhadas através da pesquisa intitulada *Produção de Cidadania no Campo da Política de Assistência Social*, propomos pensar a produção de conhecimento no campo de formação em psicologia, bem como suas implicações na produção de um exercício da cidadania aliançada à ética antirracista e ao enfrentamento às lógicas coloniais. Tecemos discussões que nos oferecem compreensões acerca das lógicas coloniais da universidade, a partir do registro de diários de campo produzidos na pesquisa, buscando ressaltar a necessidade de que nossas produções estejam assentadas em uma perspectiva desde aqui, pois não há transformação social possível, no sentido do efetivo exercício da cidadania, justiça e igualdade social, sem que haja engajamento no enfrentamento das políticas de dominação em curso – como o racismo, em nosso país. Por fim, apontamos para a necessidade de aprendermos com os ensinamentos de quem resiste e luta cotidianamente contra a violência de um projeto de mundo moderno colonial, oferecendo pistas para o exercício de uma psicologia comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Psicologia, formação, colonialidade, cidadania, antirracismo

Abstract

Based on our academic positions and experiences monitored through research entitled Production of Citizenship in the Field of Social Assistance Policy, we propose to think about the production of knowledge in the field of psychology training, as well as its implications in the production of an exercise of citizenship allied to anti-racist ethics and the confrontation of colonial logics. We weave discussions that offer us an understanding of the colonial logic of the university, based on the records of field diaries produced in the research, seeking

to highlight the need for our productions to be based on a perspective from here because there is no possible social transformation, in the sense of the effective exercise of citizenship, justice, and social equality, without engagement in confronting the current policies of domination – such as racism, in our country. Finally, we point to the need to learn from the teachings of those who resist and fight daily against the violence of a modern colonial world project, offering clues for the exercise of psychology committed to social transformation.

Keywords: *Psychology, training, coloniality, citizenship, anti-racism.*

Resumen

A partir de nuestros sitios académicos y de experiencias acompañadas por medio de la investigación intitulada Producción de Ciudadanía en el Campo de la Política de Asistencia Social, propusimos pensar la producción de conocimiento en el campo de formación en psicología, como también sus implicaciones en la producción de un ejercicio de la ciudadanía articulada a la ética antirracista y al enfrentamiento a las lógicas coloniales. Tejemos discusiones que nos ofrecen comprensiones acerca de las lógicas coloniales de la universidad, a partir del registro de diarios de campo producidos en la investigación, buscando resaltar la necesidad de que nuestras producciones estén asentadas en una perspectiva desde aquí, pues no hay transformación social posible, en el sentido del efectivo ejercicio de la ciudadanía, justicia e igualdad social, sin que haya compromiso en el enfrentamiento de las políticas de dominación en curso – como el racismo, en nuestro país. Por fin, indicamos para la necesidad de aprender con las enseñanzas de quien resiste y lucha para el ejercicio de una psicología comprometida con la transformación social.

Palabras clave: *Psicología, formación, colonialidad, ciudadanía, antirracismo.*

Resumé

En partant de nos positions académiques et de nos expériences suivies à travers la recherche intitulée “Production de la citoyenneté dans le domaine de la politique d’assistance sociale”, nous proposons de réfléchir à la production de connaissances dans le domaine de la formation en psychologie, ainsi qu’à ses implications pour l’exercice d’une citoyenneté alliée à l’éthique antiraciste et à la confrontation des logiques coloniales. Nous tissons des discussions qui nous offrent des compréhensions sur les logiques coloniales de l’université, à partir de l’enregistrement de journaux de terrain produits dans le cadre de la recherche, en cherchant à souligner la nécessité pour nos productions d’être ancrées dans une perspective locale, car il n’y a pas de transformation sociale possible, dans le sens de l’exercice effectif de la citoyenneté, de la justice et de l’égalité sociale, sans un engagement dans la lutte contre les politiques de domination en cours – comme le racisme, dans notre pays. Enfin, nous soulignons la nécessité d’apprendre des enseignements de ceux qui résistent et luttent quotidiennement contre la violence d’un projet de monde moderne colonial, en proposant des pistes pour l’exercice d’une psychologie engagée dans la transformation sociale.

Mots clés: *Psychologie, formation, colonialité, citoyenneté, antiracisme.*

Quando pensamos sobre conhecimento – seja em relação ao que consideramos como válido, seja sobre aquelas/us/es que reconhecemos como passíveis de produzi-lo, é provável que nosso pensamento nos desloque para uma imagem posta numa grande biblioteca, de preferência em um espaço de uma faculdade renomada, na qual apenas especialistas de determinada área poderiam se interessar ou mesmo compreender o que lá se encontra escrito. Essa visão nos permite perceber como o conhecimento é assumido como algo quase transcendental, produzido por pessoas que estariam em um nível superior em relação às demais, cuja produção se encontra inacessível para a maioria das pessoas. Isso não porque as portas estariam fechadas, mas porque há outros mecanismos mais eficazes de separar e hierarquizar quem pode ou não ter esse acesso e assim, também, quem pode produzir ou não conhecimento (a ser considerado legítimo) em nossa sociedade.

Ao pensarmos sobre essa produção de conhecimento ocidental, hegemonicamente considerada como válida, não é raro que esqueçamos das relações de privilégio que oferecem condições de possibilidade para que aqueles que hoje são considerados renomados pensadores da história pudessem criar suas obras. Tempo e acesso a informações são condições fundamentais para o que o projeto de mundo moderno/colonial, no qual vivemos, possa sustentar essa produção que ele valida, alinhado a valores de mercado e à individualização do saber. Como aposta Walter Mignolo (2017), a modernidade dos países “desenvolvidos” só existe devido a uma lógica de poder que persiste até os dias atuais, escondendo um lado indissociável da sua existência – a colonialidade –, isto é, não existe um estar fora, tudo faz parte do mesmo sistema, no qual um lado se beneficia e o outro não. Desse modo, estabelece-se um controle biopolítico que opera nos planos subjetivos, econômicos, sexuais, laborais, militares, raciais, espirituais, linguísticos, pedagógicos, espaciais, entre outros. Tais países do

Norte Global exportam suas vivências para os países tidos como “periféricos/subdesenvolvidos”, mantendo sua influência. Segundo Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), a colonialidade atua:

(...) inferiorizando seres humanos (colonialidad del ser), marginalizando e invisibilizando sistemas de conocimiento (colonialidad del saber) y jerarquizando grupos humanos y lugares en un patrón de poder global para su explotación en aras de la acumulación ampliada del capital (colonialidad del poder) (Restrepo & Rojas, 2010, p. 37-38)¹

Assim, importamos modos de ser e estar no mundo, modelos que, por vezes, não correspondem à nossa realidade e que apagam nossas identidades e modos de viver. É por meio da colonialidade do saber que se ditam as diretrizes dos conhecimentos válidos, colocado em curso a partir de políticas de dominação da vida (Grosfoguel, 2016) que reconhecem como verdadeiros apenas os valores civilizatórios europeus. Nesse sentido, o Brasil, enquanto projeto colonial arquitetado e escrito por quem se considera “vencedores” da nossa história, “(...) fundamentado na catequese, no trabalho forçado, na submissão ostensiva da mulher e na preparação dos homens para a virilidade (...)” (Simas & Rufino, 2020, p. 12), segue em curso, perpetuando a violência genocida e etnocida de milhares de pessoas negras e indígenas a cada dia (Nascimento, 2016). Frente a esse projeto colonial, que segue se atualizando para seu funcionamento, faz-se urgente a convocação de Luis Simas e Luis Rufino (2020), de precisarmos pensar em como fazê-lo falir; aprendermos com os ‘superviventes’: aqueles capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de ser apenas reativos ao outro e ir além, armando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência (Simas & Rufino, 2020, p. 6).

Nossos corpos, de duas mulheres brancas e uma negra, que transitam pela universidade (inseridas em processos acadêmicos de ensino-aprendizagem como estudante da graduação, profissionais e como professora), também são atravessados por relações cotidianas que perpetuam lógicas colonizadoras. Políticas de dominação que insistem em serem reproduzidas, já que a academia ocidentalizada também faz parte desse projeto moderno/colonial (Grosfoguel, 2016). É a partir de nossos lugares no espaço da universidade e de experiências acompanhadas por meio de uma pesquisa intitulada “Produção de cidadania no campo da Política de Assistência Social”², que propomos, neste artigo, pensarmos a produção de conhecimento no campo de formação em psicologia e suas implicações na produção do cuidado e do exercício de uma cidadania que possam estar aliançados a uma ética feminista e antirracista (Hooks, 2019), afirmem-se contracoloniais.

Ressaltamos que quando nos referimos a lutas contracoloniais no campo acadêmico, fazemos referência a trabalhos e estudos aliançados aos processos de descolonização que, como pontua Ochy Curiel Pichardo (2014), tem colocado no centro a experiência e construção das/os sujeitas/os em nossos contextos que foram violentados pela colonização. Nesse sentido, importa-nos pensar, parafraseando o que a autora nos afirma em relação ao feminismo, qual psicologia queremos experimentar e que caminhos percorrer para que esse campo possa produzir e atuar desde um compromisso radical com a transformação social (Pichardo, 2014), portanto contra sistemas de dominação como o supremacista branco, patriarcal e classista (Hooks, 2019).

Antes de passarmos para a próxima seção, é importante destacar também que esta pesquisa partiu de uma política investigativa apoiada em uma perspectiva teórico-metodológica que construímos a partir da articulação de elementos advindos dos estudos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTC), da Teoria Ator-Rede (TAR) e de pistas do método cartográfico. A partir dessa composição teórico-metodológica, nossa saída à campo foi realizada com inspiração na perspectiva etnográfica realizada por Annemarie Mol (2008), pela qual acompanhamos as atividades de rotina desenvolvidas pela equipe de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), localizado em Porto Alegre, durante o período de seis meses.

Universidade e Colonialidade

A lógica colonial que sustenta a academia ocidentalizada (Grosfoguel, 2016) é também aquela que tem feito um certo Brasil dos “sinhorzinhos” perdurar até nosso momento contemporâneo. Uma lógica que se organiza e opera por padrões de hierarquização e oposição binária, na qual existem sempre um bom x ruim, superior x inferior, normal x anormal e por aí adiante. Isso nos faz lembrar de uma cena que participamos durante um evento no Dia Nacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e Tereza de Benguela (registrada em diário de campo), durante os seis meses em que acompanhamos um CRAS. Local que se constituiu como campo da pesquisa mencionada, por meio da qual buscamos compreender como a cidadania se produzia no campo da política de assistência social. Neste dia, uma das participantes, moradora da região, comentou, após uma roda de conversa para compor e estabelecer acordos de convivência, que em sua participação no último evento no local foi embora mais cedo por se sentir desconfortável frente a uma discussão que se centrou apenas em uma pessoa que, conforme mencionou, “agia de modo superior” ao restante do grupo, marcando a

¹ Tradução livre: “(...) inferiorizar os seres humanos (colonialidade do ser), marginalizar e invisibilizar sistemas de conhecimento (colonialidade do conhecimento) e hierarquizar grupos e lugares humanos em um padrão de poder global para sua exploração em prol da acumulação expandida de capital (colonialidade do poder)”.

² O projeto citado foi encaminhado ao Comitê de Ética pelo qual recebeu aprovação para a realização da pesquisa (CAE 12497019.0.0000.5334).

hierarquia das relações que constitui a colonialidade: “(...) sabedoria é uma coisa e conhecimento é outra, a pessoa pode até ter faculdade, mas se não sabe lidar com respeito, nada vale” (Ivone, diário de campo do dia 25 de julho de 2019)³.

Esse relato conta sobre um dos pontos importantes que buscamos discutir neste artigo para que possamos pensar uma formação em psicologia implicada com uma produção de cidadania pactuada com uma ética feminista, antirracista e contracolonial: a necessidade de problematização da produção de saber reproduzida nessa universidade ocidentalizada. A formação conforma, direciona e forja nossa escuta, nosso olhar, nosso sentir e nossos modos de pensar em direção à atuação profissional no campo das ciências da saúde, principalmente no que se refere à psicologia, nosso campo de atuação e o qual desejamos tensionar aqui.

Esse funcionamento de um projeto colonizador que sustenta a hierarquização de saberes, de sujeitos e modos de viver produz uma operação que coloca de um lado uma produção de conhecimento considerada como legítima (cuja bússola é euro-estadunidense guiada) e, de outro, saberes que se encontram situados em epistemologias africanas, ameríndias, quilombolas, asiáticas, cuja valorização se encontra constantemente submetida à mesma bússola do Norte Global. Nesse cenário, o que é produzido por todas/es/os aquelas/us/es que representam o Brasil – não como colonialidade, mas enquanto brasilidade que sobrevive ao projeto colonial que se atualiza sobre nós a cada dia (Simas & Rufino, 2020) – é, frequentemente, afastado como relevante dos processos de ensino e aprendizagem do universo acadêmico.

A produção de conhecimento compreendida como científica, reconhecida pelos grandes centros acadêmicos europeus e estadunidenses, sustenta uma visão unidirecional de como se produz saberes. Definida como modelo neutro e objetivo, ela passou a ser hegemonicamente considerada como possibilidade única de construção e validação do conhecimento, como se essa não representasse apenas uma das possibilidades praticáveis entre as diferentes formas de produção de conhecimento sobre o mundo. Sem desmerecer suas contribuições, precisamos reconhecer que ela não contempla plurivivências e epistemologias diversas. Como menciona Suely Messeder (2020, p. 179-180):

O conhecimento produzido no espaço acadêmico, o conhecimento produzido sobre os saberes e os saberes propriamente ditos precisam criar novos horizontes de aberturas, de encontros para além das moralidades que os cercam e, por isso, é necessário que possamos não desprezá-los, mas sim pensar num processo alquímico que desmantele os tentáculos dos enclausuramentos.

Historicamente, nossa formação em psicologia tem como maioria de suas referências bibliográficas a produção realizada por pessoas brancas (Barcellos, 2020) que, considerando os autores reconhecidos como clássicos no campo (Menezes et al., 2019), dizem respeito a homens europeus e estadunidenses. Dentre essas, poucos são os autores negros e indígenas estudados e, mais raras ainda, são as mulheres negras e indígenas que são chamadas a compor a literatura sobre as quais se baseiam nossas formações. Essa centralidade euro-estadunidense traz consigo não apenas um modo de produzir conhecimento, mas diz sobre um único modo de reconhecer vivências e subjetividades específicas sobre ser e estar no mundo como experiências legítimas, que têm como parâmetro um universo branco, cis-heteronormativo, patriarcal, racista, capacitista e elitista.

A violência colonial foi física e epistemológica e apesar da colonização *strictu sensu* ter acabado, ficaram seus efeitos em termos de padrão cultural branco/europeu como organizador do mundo, da vida e do pensamento. A racionalidade europeia originária do iluminismo ainda respinga seus resquícios sobre nós e continua a impor um projeto colonial que envolve aspectos econômicos, políticos, sociais, cognitivos e subjetivos. (Menezes et al., 2019, p. 2)

Nesse sentido, o jogo da colonialidade mantém em curso um processo complexo instaurado com a colonização, que se estende até a atualidade e se concretiza pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas que inferioriza modos de existir e ser, invisibilizando modos de saber. Há uma valorização de conhecimentos produzidos no Norte Global (Europa e Estados Unidos), sem reconhecer os privilégios de destaque dados pela exploração e dominação do Sul. Assim como afirma Ramón Grosfoguel (2016), há uma presunção de acreditar que o que é produzido por homens desses poucos países tenha a capacidade de explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo.

Teorias formuladas à base desse modelo que, em última instância, é um modelo que impõe a reprodução de uma ideia de humanidade, ao serem transportadas como explicações, justificativas e definições “universais” para todo e qualquer cenário populacional, reproduzem violências que se perpetuam e obedecem a lógicas coloniais de dominação. Esses mesmos sujeitos, constituídos por uma produção de subjetividade dominadora de valores europeus e assentada em privilégios, constroem as referências canônicas. São elas, por sua vez, que regulam as possibilidades para se considerar como mais ou menos humanas as vidas, os corpos e as vivências distintas. Esse processo conforma a relação de oposição entre, de um lado, a efetivação de políticas de cuidado e proteção com algumas vidas e, de outro, políticas de dominação genocidas.

Quando apenas determinadas vidas importam, há uma preocupação por garantia de direitos e cidadania, que aprendemos, com Maria Aparecida Bento (2002), ser como uma indignação narcísica, “um sentimento de indignação com a violação dos direitos (...), mas só quando essa violação afeta o grupo de pertença” (Bento, 2002, p. 28), no caso, a branquitude –

³ Comunicação pessoal registrada em diário de campo em 25 de julho de 2019, sob nome fictício, para fins de preservação da identidade da comunicadora”.

entendida como sistema de opressões e privilégios (Bento, 2002; Cardoso, 2018). Sendo a academia ocidentalizada um meio de (re)produzir conhecimentos que sustentem um mundo pautado em valores civilizatórios europeus, ela corrobora, muitas vezes, com processos de ensino-aprendizagem performados a partir da dominação, correção e inferiorização de outros modos de experienciar e habitar o mundo.

É importante, quando se fala em produção de conhecimento, sempre localizarmos de onde ele vem e que relação ele assume como base para sua formulação. O modo como as ciências, de modo geral, foram se constituindo, teve como base o racionalismo. A verdade só poderia ser alcançada pela razão lógica, diferindo da percepção oferecida pelos sentidos corporais. Essa divisão ampara uma posição de neutralidade, pela qual seria possível uma produção desimplicada do corpo que a produz. Como nos ensinam diversos trabalhos, como os que nos ofertam Gloria Anzaldúa (2019), Bell Hooks (2019) e Ochy Curiel Pichardo (2014), reconhecer e assumir conhecimentos situados é algo fundamental para o engajamento de nossos enfrentamentos contracoloniais.

Nessa direção, Suely Messeder (2020, p. 189) escreve: “somos sempre uma subjetividade corpórea produzindo conhecimento”, isto é, somos sujeitos situados que falam de corpos, territórios e experiências diversas. Bell Hooks (2017) chama atenção para como a cisão entre mente e corpo promove um dualismo entre o público e o privado e, como efeito, objetificamos os sujeitos, em vez de os enxergarmos na sua integralidade e os compreendermos como uma produção que ganha existência na correlação entre o subjetivo e social.

Como mencionamos acima, na psicologia, a maioria das referências estudadas dizem respeito à produção de homens brancos, cisgêneros, europeus/estadunidenses que regulam o entendimento acadêmico do que se entende como saber psicológico. A defesa para que esse seletivo grupo formule teorias tidas como universais é o argumento racionalista de produção científica neutra. Essa pretensão é resultado da colonialidade, pois propõe que existe um padrão distante de todas as influências reais, no entanto, a base desse modelo parte de lugares, corpos e experiências bem localizadas, que invisibilizam outras tantas pelo manto da suposta universalidade que lhes é atribuído. Dito de outro modo, “o visível e o invisível de uma teoria está fortemente condicionado pela geopolítica e corpo-política do conhecimento a partir do lugar de onde pensamos” (Grosfoguel, 2012, p. 340).

O Brasil, o país com maior população de pessoas negras fora do continente africano, é o mesmo país onde pouquíssimos negros e, menos ainda negras/es, têm a possibilidade de ocupar espaços de poder e, conseqüentemente, espaços de produção de conhecimento nas universidades. Como mostra Lélia Gonzalez (1988), toda contribuição negra na cultura brasileira é minimizada como folclore popular, negando inclusive a importância do povo negro na construção da língua nacional, reduzindo seus saberes a superstições ou manifestações exóticas. Há um esforço contínuo para manter essas identidades e contribuições, nomeadas pela autora como amefricanidade (Gonzalez, 1988), invisibilizadas.

Como mostram intelectuais como Lélia Gonzalez (1988) e Kabengele Munanga (2017), no Brasil, o racismo assume nuances que o diferenciam de como se estabelece em outros contextos. Por aqui, o racismo à brasileira é “implícito”, entrelaçando-se nas subjetividades. Ele é negado socialmente devido ao discurso de diversidade, de uma suposta democracia racial que nunca passou de um mito. A ideia de miscigenação cordial da população brasileira, pautada em uma política de branqueamento da população, criou conflitos de identificação para pessoas negras, enquanto que a racialização de pessoas brancas e o reconhecimento de seus privilégios, herdados pela manutenção do racismo, mantiveram-se afastado das discussões. Assim, como mostra Abdias do Nascimento (2016), em um país com um enorme contingente populacional de pessoas negras, o poder permaneceu nas mãos da branquitude, manipulando instrumentos capazes de conceder ou negar acesso e mobilidade às posições sociopolíticas e econômicas para sujeitos não brancos.

Partindo-se do pressuposto que raça não é, na maioria das vezes, uma questão para a branquitude, não é de se estranhar que pautas raciais nas universidades só sejam levantadas por pessoas negras, indígenas ou amarelas desse meio. Como resultado, nossa bibliografia continua sendo majoritariamente branca, masculina e colonial. Como efeito, produzimos um processo de formação no qual não é ofertado às/es/aos estudantes exercícios que instiguem o pensamento crítico para o reconhecimento da branquitude como identidade e como um sistema de opressão e privilégios. A ideia de lugar de fala parece ter ganhado força em espaços cotidianos, contudo muitos brancos a usam para justificar o silenciamento de injustiças. Não se trata de tomar a vivência outra ou supor experiências do outro, mas de falar assumindo sua identidade, isto é, em uma branquitude crítica (Cardoso, 2018). Na mesma direção, estudos raciais são vistos, muitas vezes, como adicionais e não fundamentais para entendermos as realidades brasileiras.

Autodeclarar-se como branca e debater as questões relacionadas à branquitude parte de uma concepção política, de uma necessidade de introduzir o político na formação (Azerêdo, 2002), assim como nos diz Hooks (2013, p. 36), “esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática”. No entanto, frequentemente, a academia alimenta a academia e as práticas públicas ficam em segundo plano. Sandra Azerêdo (2002) pontua que é no público que há um encontro com a pluralidade de sujeitos, é por ele que conseguimos sair de nossas “bolhas sociais” e construir uma transformação coletiva e política do conhecimento em prol de todos. Contudo, nossa formação, ainda assentada em bases eurocêntricas, acaba por anular novos acontecimentos que embatem com ela. Isso nos lembra uma cena experienciada no campo da pesquisa, por uma das autoras, no dia da Consciência Negra:

(...) eu comentei sobre a importância dessas trocas e das histórias na escola e uma professora negra comentou que concordava, mas que ainda não tinham tanto acesso, alguém comentou sobre a educação estar pior (...) De repente, o assunto principal, inclusive, retomado pela coordenadora do CRAS, virou uniformes de colégios (...) como que uma discussão sobre representatividade se transformou, enfaticamente, em uma conversa sobre escolas terem ou não uniforme? Na hora, fiquei tentando entender, enquanto aquele momento se estendia demais e nenhuma das técnicas se dava conta de que o tópico daquela conversa era outro. (Diário de campo, 20 nov. 2019)

O epistemicídio como prática acadêmica legítima que um assunto sobre desigualdade racial se torne uma discussão que se desenrola apenas sobre a questão da vestimenta escolar, sem que possamos atentar para como o racismo está encarnado nessa situação. De acordo com Sueli Carneiro (2005, p. 114), o “epistemicídio se realiza por meio de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro”. Ele assegura que, mesmo quando não há estratégias explícitas que privilegiem pessoas brancas acima de pessoas não brancas (como negros, indígenas e amarelos), há articulações que mantêm esse *status quo* agindo na manutenção da permanência estrutural dessa hierarquia racial, como o sucateamento das escolas públicas (frequentadas majoritariamente por pessoas negras), em distinção à qualidade dos ensinos superiores públicos (na qual brancos possuem acesso mais facilitado devido, por exemplo, ao resultado do ensino privado anterior).

Ignorar que essa seletividade de atenção é resultado de uma estrutura da supremacia branca que não se pensa como privilegiada, não precisando se debruçar sobre temáticas que não a prejudiquem, é ignorar não só toda a formação psicológica do sujeito, como também deslocar esse sujeito do meio social em que ele vive. É negar que essa população se encontra vulnerável socialmente e que isso teria resultados diretos na forma como ela experiencia suas vivências.

Outro ponto que entra em questão quando propomos uma crítica ao sistema acadêmico hegemônico é que não basta apenas abordar a temática racial, feminista, contracolonial, etc. no espaço das universidades se as vozes e ferramentas que apresentam essa proposta continuarem favorecendo lógicas discursivas brancas norte-centradas. Audre Lorde (2019) fala sobre como existem limites restritos para as mudanças possíveis e admissíveis em um espaço construído à base de racismo patriarcal colonizador, “pois as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande. Elas podem possibilitar que os vencamos em seu próprio jogo durante certo tempo, mas nunca permitirão que provoquemos uma mudança autêntica” (Lorde, 2019, p. 137). É preciso dobrar a palavra, subverter tais postulados científicos que foram gradativamente criando processos de desmacumbização (Rufino, 2019), que consistem em desqualificar toda essa vivência outra. Isso não significa uma desvalorização do saber consolidado, mas a abertura à criação encruzilhada, múltipla.

Por mais que se invistam esforços para a solidificação de regimes de verdade assentados em uma pretensa lógica universalista, sempre haverá algo que escapará. As margens produziram e produzem inúmeros discursos, esses são enunciados de diferentes formas a partir das presenças e potências encarnadas pelas múltiplas formas de ser no mundo. (Rufino, 2019, p. 117)

Uma formação profissional em psicologia, assim como em outros campos, marcada pelo apagamento e desconsideração de conhecimentos que fogem do modelo hegemônico de organização da academia ocidental, perigosamente flerta com o enquadramento de nossos cenários sociais (e, conseqüentemente, das experiências e produções subjetivas produzida a partir deles) em teorias psicológicas construídas em um tempo, espaço e para cenários muito distantes de nossa realidade. Além da possibilidade de gerar sofrimento, ao invés de efetivamente auxiliar aquelas/us/es que precisam do auxílio das/es/os profissionais da psicologia, uma formação guiada estritamente por produções euro-estadunidenses se afasta de uma proposta que possa ter como base uma ética e política que nos auxilia na descolonização de nossas práticas.

Trazendo essa reflexão para o campo de formação de psicólogos/as há que se produzir alternativas aos procedimentos de redução da dimensão humana e à reiteração da universalidade ocidental hegemônica que, além de anular a diversidade, anula também a voz-testemunho dos/das que vivenciam desigualdades sociais. (Menezes et al., 2019, p. 7)

Para que isso seja possível, é fundamental que a formação em psicologia esteja pautada por uma ética do cuidado antirracista (Rodrigues & Battistelli, 2021), possibilitando apostar em práticas pactuadas com o princípio de que todas as vidas valem a pena (Merhy, 2012). Portanto, é ao exercício de pensarmos sobre essas proposições no campo da formação em psicologia, suas implicações na produção do cuidado e do exercício da cidadania, que convidamos você, leitora/e/or, a seguir conosco neste artigo.

Não há produção de cuidado e cidadania sem luta contra os sistemas de dominação

Uma formação profissional em psicologia, nosso território de formação, regida pelo apagamento e desmerecimento de intelectuais negras/es/os, de saberes ancestrais que marcam a produção de conhecimento que ocorre para além dos muros da universidade, afasta a proposta de uma prática fundamentada em uma ética de cuidado, aliançada com a transformação social em contraposição às políticas e aos sistemas de dominação (Hooks, 2019). Nesse sentido, ao olharmos para a

atuação profissional em psicologia, fica difícil pensar em estratégias e intervenções para uma efetiva produção de cuidado nesse campo, se não aprendermos a compreender e olhar para nossas realidades a partir de produções de saber que falam desde aqui (Battistelli & Rodrigues, 2021). Como poderá ser possível pensar intervenções antirracistas, antipatriarcais e anticapitalistas contra as desigualdades e violências do presente se nossa escuta e nossa leitura de mundo se pautam nas produções de apenas alguns homens que, conforme Grosfoguel (2016), são de uns quatro ou cinco países do mundo? Como é possível contribuirmos, a partir de nossa atuação como psicólogas/es/os, com a produção de um exercício de cidadania se não levamos em conta a forma como oferecemos cuidado? Entendendo cuidado, aqui, como “acontecimento e não um ato” (Merhy, 2013, p. 69), como aquilo que acontece no entre, na relação cotidiana estabelecida entre as/es/os operadoras/us/es dos serviços e usuárias/es/os (Merhy, 2013).

Lélia Gonzalez (2018) fala sobre como no Brasil temos a produção de uma cidadania de segunda classe. Somos herdeiras/es/os das práticas coloniais de um estado português que, como nos traz a autora, por ser uma sociedade que obedece uma concepção hierarquizada de organização social, não comporta a existência do conceito de igualdade (Gonzalez, 2018). Nesse sentido, podemos fazer uma aproximação entre aquilo que se produz como essa cidadania de segunda classe (para sujeitos considerados de segunda classe) e o que Simas e Rufino (2020, p. 6) apontam como “‘sobras viventes’, seres descartáveis, que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema, onde o consumo e a escassez atuam como irmãos siameses; um depende do outro”.

Nossas heranças da colonização, que atualizam hierarquias raciais, marcam um contemporâneo no qual, como afirma Sueli Carneiro (2011), pobreza tem cor. Um dado de fácil confirmação quando olhamos para os índices sobre situações de desigualdade social, violação de direitos e violências no país, onde a população negra ocupa as porcentagens mais altas (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2011; IPEA, 2019; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010). Portanto, é a uma das que mais têm sofrido com as lógicas dos sistemas de dominação e opressão supremacista branco, patriarcal e capitalista (Hooks, 2019), que impedem ou comprometem o pleno exercício da cidadania.

De acordo com dados relacionados ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS), entre os domicílios que recebem o Bolsa Família, 70% são chefiados por pessoas negras (IPEA, 2011), sendo que entre os beneficiários do programa, 90% são mulheres, dessas, 75% são negras (CadÚnico, 2018, como citado em Ministério de Desenvolvimento Social [MDS], 2018). Em relação aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (que integram a Política de Assistência Social), 55% dos participantes são mulheres, dessas 64% são negras. Entre as pessoas em situação de vulnerabilidade e de risco, cerca de 68,9% são negras; entre as crianças/adolescentes em situação de trabalho infantil, negras/es/os representam 81,9%; em condições de violência ou negligência 70,8%; em situação abuso e/ou exploração sexual 68,6%; enquanto que em situação de rua 77,9% (MDS, 2018). Logo, percebe-se que em grande medida, pessoas negras são as que mais se encontram vulneráveis e, conseqüentemente, são as pessoas que mais possuem seu direito ao exercício da cidadania negado.

Nesse sentido, como pode ser possível trabalharmos em um serviço das políticas públicas brasileiras sem considerarmos a implicação de nossas práticas, com a garantia do exercício de cidadania das/us/os usuárias/es/os e famílias que atendemos? Que ferramentas e intervenções serão possíveis de serem atuadas se nossa formação tiver sido pautada apenas pelas produções eurocentradas e brancas? Não atentarmos a discursos como o da universalidade de questões psicossociais e da raça como um mero marcador social presentes na sociedade e que permeiam, também, o campo acadêmico, tem como efeitos não perceber situações de sofrimento, diminuí-lo ou desvalidá-lo; modificar e controlar corpos e modos de vida num exercício de ortopedia da vida para que se encaixe no padrão social que se consolidou como hegemônico. Como afirma Jaqueline Gomes de Jesus (2015, p. 208), a “história da nossa ciência-profissão tem sido pautada por uma ânsia pelo controle, pela colonização dos corpos, pela patologização”.

Por uma outra formação possível

Se não desejamos seguir reproduzindo um projeto de mundo colonizado, assentada em políticas de dominação como a supremacia branca, patriarcado, capitalismo e capacitismo, é imprescindível que possamos apostar e exercitar a produção de uma outra academia possível. Uma academia que contribua para o aprendizado não só de conteúdos para a formação profissional que se pautem em epistemologias diversas, mas também de modos de estarmos juntos/as/es, de estabelecermos relações de respeito e cuidado que considerem nossa formação enquanto sujeitos integrais (Hooks, 2013).

Bell Hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir* (2013), aborda a importância da conscientização como aparato educacional libertador, pelo qual o conhecimento não se produza por uma educação bancária (fazendo referência à obra do pensador e educador Paulo Freire), mas que se organize como uma plantação em que todas/es/os teríamos que trabalhar, na qual cada semente faz diferença, independentemente de onde veio ou o que produz. Nessa perspectiva, a educação tem, como pontuam Simas et al., (2020), a capacidade de construir mundos, pintar outros sentidos, frear o desencantamento da vida. Contudo, o modo como a recebemos no ambiente acadêmico, ao invés de produzir rotas desviantes, traça vias de mão-única. A neutralidade, comprometida por uma subjetividade específica, é produtora de escassez. Na nossa área de atuação, ela é produtora de violência, de sentidos, de limitações, retira direitos, retira identidades, retira territorialidades (Jesus, 2015).

Desse modo, é preciso que possamos construir mapas que produzam rotas, brechas nessa lógica dominante, rotas provisórias de fuga, como nos fala Jota Mombaça (2021), guiadas pela brasilidade. Essa brasilidade que sobrevive diariamente a um Brasil racista, genocida, homofóbico, sexista, capacitista; entre as traquinagens, vagabundagens, malandragens (Simas et al., 2020), nosso tão mal falado “jeitinho brasileiro”.

As pelintrações cotidianas, pontuadas pelos autores, dizem respeito ao gingado necessário para existir. “O objetivo do malandro, afinal, não é o de derrotar o oponente, tarefa impossível, mas jogar assumindo o protagonismo do jogo, propondo gramáticas corporais e sonoras que o oponente é incapaz de dominar. Adequar-se para transgredir, gingar para se equilibrar” (Simas et al., 2020, p. 87-88). O malandro não quer destruir prédios velhos, ele mora nos cortiços do saber, deixa sua marca em navalhadas em tudo aquilo que foi determinado pela colonização e pelo poder. Nesse caminho, é com Seu Zé Pelintra que aprendemos que se for para aceitarmos alguma adaptação só se for aquela sintonizada com a malandragem que nos ensina a transgredir o sentido e o ato inscrito nessa palavra (Rufino, 2020)⁴.

Como psicólogas/es/os, precisamos malandrar o conhecimento acadêmico que impera no nosso campo. Reconhecer a nossa América Ladina (Gonzalez, 1988) como produtora de saberes. Saberes, retomando a fala inicial do texto, que falam de uma ética, de um respeito, e de um compromisso social e político do fazer em psicologia. Saberes que se produzem nas ruas, na ancestralidade. Precisamos cismar com as palavras, visto que elas produzem poder, e reconhecemos uma gramática baseada nas miudezas cotidianas, pois não é apenas uma estética de ação, trata-se de uma necessidade, uma emergência de outras presenças (Simas et al., 2020). Como argumenta Jaqueline Gomes de Jesus (2015), tomemos o referencial brasileiro do meio termo, que é pouco aberto a mudanças imediatas, porém impaciente para com as de longo prazo, agindo de modo assertivo, com uma escuta ativa, promovendo protagonismos, “comendo pelas beiradas” como cuidado ao afeto do outro, reconhecendo o “político que deriva do social e se imiscui no psíquico” (Jesus, 2015, p. 215).

Nossa produção desde aqui precisa estar assentada e se constituir a partir de uma ética e política antirracista, pois não há transformação social possível, no sentido da justiça, da igualdade social e, portanto, do efetivo exercício de uma psicologia comprometida com a transformação social, sem que haja engajamento no enfrentamento do racismo e da manutenção dos privilégios exercidos pela branquitude. Sejamos arruaceiras nas nossas práticas!

Pensando Cidadania, desde aqui

Ao considerarmos que há um projeto de mundo governado por políticas de dominação, como nos mostra Bell Hooks (2019), precisamos reconhecer que elas gerenciam lógicas de um Brasil que historicamente tem reproduzido práticas que sustentam a criação de condições precárias de vida para a população negra e povos indígenas. Nesse sentido, é fundamental nos perguntarmos se estamos atuando, a partir do campo da psicologia, de modo a contribuir para o exercício da cidadania das pessoas às quais ofertamos nosso trabalho.

A quem estamos garantindo o exercício da cidadania quando não consideramos os processos racistas e de exclusão que envolvem o acesso à garantia de direitos (incluindo o direito à própria existência), principalmente quando falamos dessas populações? Que vidas estamos considerando que valham a pena (Merhy, 2012)? É preciso lembrar, como nos dizem Dias et al. (2019, p. 116), que “[p]ara além do conceito e definição, a cidadania (...) traz em si uma epistemologia eurocêntrica”, forjada no seio de um projeto de modernidade que celebra suas conquistas ao mesmo tempo em que esconde a lógica colonial que a sustenta (Meneses, 2018; Mignolo, 2017).

É com a brasilidade das/es/os “sobras viventes” (Simas & Rufino, 2020) que podemos encontrar pistas e rotas de fuga para exercícios contracoloniais, que nos abram caminhos a pensar, reconhecer e produzir processos à produção de cidadania que façam sentido e considerem todas as vidas desde aqui, de nossa América Ladina (Gonzalez, 1988). A produção de uma cidadania desde aqui precisa estar assentada ou, ainda, precisa se constituir a partir de uma política e uma ética antirracista, pois não há transformação social possível, no sentido da justiça, da igualdade social. Portanto, do efetivo exercício da cidadania de todas/es/os, sem que haja engajamento no enfrentamento do racismo e da manutenção dos privilégios exercidos pela branquitude: o “Brasil das sinhás, sinhôs e de toda carga imantada por eles é aquele que precisa ser rasurado pela brasilidade dos viventes (...)” (Simas et al., 2020, p. 12), todas aquelas e aqueles que sobrevivem ao projeto colonial criando estratégias de afirmação da vida.

Nesse caminho, é ao nos situarmos a partir de uma mirada contracolonial que se torna possível apostar em uma produção de cidadania que vá além da garantia de acesso aos direitos sociais, demarcando também seu “viés emancipatório/libertador e transformador em relação aos padrões opressores do paradigma moderno-colonial-capitalista” (Bello, 2015, p. 50). Como coloca Milton Santos (2007), a produção de uma cidadania que seja efetivamente para todas/es/os não se limita à promulgação de documentos constitucionais, mas se constitui, também, por meio da organização coletiva política e social

⁴ Como nos fala Rufino (2020, p. 85), Zé Pelintra foi “índio catimbozeiro nordestino que, chegando ao Rio de Janeiro “(...) trocou as roupas simples do catimbó e vestiu o terno linho S-120, o chapéu Panamá, a gravata vermelha e o sapato bicolor”.

dos sujeitos que a performam, ainda, como luta “por um mundo pluriversal, onde a voz dos silenciados e subalternizados possam ser ouvidas” (Dias et al., 2019, p. 117). Processo no qual

a multiplicação do conhecimento crítico, o reconhecimento à dignidade da pessoa humana, a superação de paradigmas, de conceitos e preconceitos são meios possíveis para construir uma nova história para a sociedade verdadeiramente cidadã, e, para que isso se concretize são indispensáveis o fortalecimento e a efetivação da educação em direitos humanos, o que significa, formar pessoas que sejam capazes de respeitar os demais em seus direitos e em sua condição de seres humanos. (Dias et al., 2019, p. 117)

Um processo que precisa incluir, também, a transformação dos percursos de ensino-aprendizagem de uma academia hegemonicamente colonial e ocidentalizada (Grosfoguel, 2012). Movimentos a mudanças na formação profissional são fundamentais, assim como o oferecimento de espaços de formação continuada aos profissionais em atuação nos diferentes campos das políticas públicas brasileiras, disponibilizando espaços de aprendizagem e diálogos pelos quais possamos sustentar o reconhecimento do racismo e seus efeitos violentos para a população negra e indígena desse país.

Nesse sentido, é imprescindível pensar alguns caminhos possíveis para movimentos de transformação na formação. Desse modo, destacamos três pontos. O primeiro deles é a necessidade de conhecer e acessar documentos produzidos no âmbito do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que constituem referências fundamentais para atuação em psicologia. Pensa-se o campo das relações étnico-raciais e o comprometimento com a descolonização de suas heranças eurocêntricas e coloniais que produziram um sujeito dito universal – cujo parâmetro é o homem branco, cisheteronormativo, europeu. Documentos como: “Relações Raciais: Referências Técnicas para a Prática da(o) Psicóloga(o) (CFP, 2017); Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) com Povos Tradicionais (CFP, 2019); “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) junto aos Povos Indígenas” (CFP, 2022).

O segundo, pensarmos a formação da docência em psicologia, pois ao nos voltarmos para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para os cursos de graduação em psicologia, encontramos princípios e compromissos que devem pautar nossa formação para: 1) a atuação como profissionais psicólogas/os (bacharelado) e 2) formação de professoras/es de psicologia (licenciatura). Este último, pensado a partir de um projeto pedagógico complementar e diferenciado, em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professoras/es no país, apoia-se em eixos estruturantes que consideram, entre outros pontos, a relação entre Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais; Psicologia e Instituições Educacionais; e História da África e História Indígena (CFP, 2018).

No entanto, no que se refere ao exercício da docência no ensino superior, não há necessidade de ter realizado o percurso da licenciatura, mas a formação em pós-graduação, cuja centralidade é o desenvolvimento da pesquisa e do ser pesquisadora/or. Se os princípios que fundamentam a formação de professoras/es no país dizem respeito apenas à licenciatura para trabalhar em instituições educacionais, como escolas, como garantir um percurso comprometido com o exercício de processos pedagógicos que possibilitem “formar professores de psicologia comprometidos com os direitos humanos, com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação” (CFP, 2018, p.133)?

Sobre o terceiro ponto que consideramos fundamental, trata-se do reconhecimento dos efeitos da manutenção de um sistema supremacista branco (Hooks, 2019) na formação que reafirma constantemente privilégios para as pessoas brancas – cotidianamente corroborados pelo pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002).

É preciso que nos desloquemos do lugar de mirada colonial dessa academia hegemônica para que possamos romper com os mantos dos saberes eurocêntricos, por tantas vezes colonizadores, que utilizamos para olharmos e constituirmos intervenções e práticas em nossos cotidianos de trabalho. Esse movimento não será possível se nossas práticas não estiverem pactuadas com a luta antirracista, pois a produção e reivindicação de uma cidadania, que não se implique antirracista, coloca-se a jogar o jogo de adaptação à lógica da colonialidade. É com a brasilidade dos viventes que rasuram o projeto de um Brasil colonial (Simas et al, 2020) que encontramos pistas para a produção de uma cidadania antirracista, a partir de nossas atuações no campo da psicologia e para além dele. Ainda temos muito a aprender com as estratégias de encantamento do mundo como política de afirmação da vida (Simas & Rufino, 2020) que contribuam para a performance de uma psicologia comprometida com a transformação social.

Como aponta Wanderson Flor do Nascimento (2020), é com a filosofia popular das “ruas que riem de nós quando procuramos alguma pureza e gargalham de nossa ingenuidade quando pensamos que o paiol colonial dominou tudo” (p. 8) que se produzem estratégias contracoloniais. Ou seja, é com Maria Mulambo, com os boiadeiros, Estamira, Zé Pelintra, Pombagiras, Pretos Velhos e Erês, com malandros e o embalo do samba que se criam novos sentidos para a vida que bravamente insiste em (r)existir.

Referências

Anzaldúa, G. (2019). Falando em línguas: Uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In A. Pedrosa, A. Carneiro, & A. Mesquita (Orgs.), *Histórias das mulheres, histórias feministas* (Vol. 2, pp. 85-94). MASP.

- Azerêdo, S. M. D. M. (2002). O político, o público e a alteridade como desafios para a psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(4), 14-23. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000400003>
- Barcellos, J. R. S. (2020). Formação em psicologia e a educação das relações raciais: Um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e Região Metropolitana. In H. C. Nardi, R. S. da Silveira, L. Guedes, & L. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia e relações raciais: Um percurso em construção*. ABRAPSO.
- Battistelli, B. M., & Rodrigues, L. (2021). Contar histórias desde aqui: Por uma sala de aula feminista e amefricana. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 23(1), 153-173. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4067>
- Bello, E. (2015). O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, 7(1), 49-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5051465>
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo - Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Vozes.
- Cardoso, C. L. (2018). A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim. In L. Góes (Org.), *130 anos de (des)ilusão: A farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados* (pp. 295-311). Editora D'Plácido.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.
- Carneiro, S. (2005). A construção do outro como não-ser como fundamento do ser [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2017). *Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os*. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2018). *Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, Federação Nacional dos Psicólogos.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) para a atuação de psicólogas(os) com povos tradicionais*. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia e Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2022). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) junto aos povos indígenas*. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas.
- Dias, A. C., Alves, S. M. S., & do Amaral, L. D. P. (2019). A contribuição do pensamento decolonial na afirmação da cidadania. *Humanidades & Inovação*, 6(7), 110-118. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1311>
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Revista Tempo Brasileiro*, (92/93), 69-82. <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/3968/3263>
- Gonzalez, L. (2018). *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa* (pp. 345 – 362). Editora Filhos da África.
- Grosfoguel, R. (2012). Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: Para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea*, 2(2), 337-362. <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/86/51>

- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.
- Hooks, b. (2017). *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade* (2a ed.). Martins Fontes.
- Hooks, b. (2019). *Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra*. Elefante.
- Hooks, b. (2020). *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (B. Libânio, Trad.). Elefante.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2010). *XII censo demográfico*. Ministério da Economia.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. (2011). *Retrato das desigualdades de gênero e raça* (4a ed.). IPEA.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. (2019). *Atlas da violência*. IPEA.
- Jesus, J. G. (2015). Lições para uma psicologia das oprimidas. In A. F. de Lima, D. C. Antunes, & M. G. A. Calegare (Orgs), *A psicologia social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil* (pp. 208-217). ABRAPSO.
- Lorde, A. (2019). *Irmã outsider: Ensaios e Conferências* (pp. 137-142). Autêntica Editora.
- Meneses, M. P. (2018). Colonialismo como violência: A “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (esp.), 115-140. <https://doi.org/10.4000/rccs.7741>
- Menezes, J. A., Lins, S. S., & Sampaio, J. V. (2019). Provocações pós-coloniais à formação em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 31, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31191231>
- Merhy, E. E. (2012). Saúde e direitos: Tensões de um SUS em disputa, molecularidades. *Saúde e Sociedade*, 21(2), 267-279. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000200002>
- Merhy, E. E. (2013). O cuidado é um acontecimento e não um ato. In T. B Franco, & E. E. Merhy, *Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde* (pp. 172-182). Hucitec Editora.
- Messeder, S. A. (2020). A pesquisadora encarnada: Uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In H. B. Holanda (Org.), *Pensamentos feministas hoje: Perspectivas decoloniais*. Bazar do Tempo.
- Mignolo, W. D. (2017). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 1-18. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Ministério de Desenvolvimento Social [MDS]. (2018). *SUAS sem racismo: Promoção da igualdade racial no Sistema Único de Assistência Social*. MDS.
- Mol, A. (2008). Política ontológica. Algumas ideias e várias perguntas. In J. A. Nunes & R. Roque (Orgs.), *Objectos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência*. Edições Afrontamento. <https://dare.uva.nl/document/174542>
- Mombaça, J. (2021). *Não vão nos matar agora*. Cobogó.
- Munanga, K. (2017). As ambiguidades do racismo à brasileira. In N. M. Kon, C. C. Abud, & M. L. Silva (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil: Questões para psicanálise* (pp. 33-44). Perspectivas.
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado* (Cap. 5, pp. 1-10). Perspectiva. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54629>

- Nascimento, W. F. do. (2020). Das filosofias vagabundas. In L. A. Simas, L. Rufino, & R. Haddock-Lobo (Eds.), *Arruaças: Uma filosofia popular brasileira* (Prefácio). Bazar do Tempo.
- Pichardo, O. C. (2014). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. In Y. E. Miñoso, D. G. Correal, & K. O. Muñoz (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 325-334). Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos* (pp. 13-40). Editorial Universidad del Cauca.
- Rodrigues, L., & Battistelli, B. M. (2021). Pela produção de um cuidado antirracista: Problematizando práticas, construindo percursos decoloniais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 13(37), 390-409. <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1249>
- Rufino, L. (2019). *Pedagogia das encruzilhadas* (pp.115-126). Mórula Editorial.
- Rufino, L. (2020). Seu Zé Pelintra para prefeito. In: L. A. Simas, L. Rufino, & R. Haddock-Lobo (Eds.), *Arruaças: Uma filosofia popular brasileira*. (pp. 85-116). Bazar do Tempo.
- Santos, M. (2007). *O espaço do cidadão*. EDUSP.
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2020). *Encantamento: Sobre política da vida*. Mórula Editorial.
- Simas, L. A., Rufino, L., & Haddock-Lobo, R. (2020). *Arruaças: uma filosofia popular brasileira*. Bazar do Tempo.

Como Citar:

Miranda, G. da C., Almeida, D. S. de, Rodrigues, B. M., & Rodrigues, L. (2024). Enfrentando lógicas coloniais na formação em Psicologia: Implicações à produção de cidadania. *Revista Subjetividades*, 24(3), e14224. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v24i3.e14224>

Endereço para correspondência

Gabriela da Cruz Miranda
E-mail: gabi.cmiranda@hotmail.com

Diângeli Strada de Almeida
E-mail: diangelistradaa@gmail.com

Bárbara Magnani Rodrigues
E-mail: bmagnanir@gmail.com

Luciana Rodrigues
E-mail: lurodrigues.psico@gmail.com



Recebido: 23/02/2023
Revisado: 27/08/2023
Aceito: 24/05/2024
Publicado: 16/10/2024