

“ECOLOGIZAR” A PSICOLOGIA EDUCACIONAL COMO COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO

Renata Lopes Costa Prado¹; <https://orcid.org/0000-0002-8529-1737>

Resumo

Vivemos tempos de intensa aceleração e agravamento da crise climática e ambiental, cujos impactos mais disruptivos são — e serão — vividos primeiro, e de forma desproporcional, pelas parcelas mais vulneráveis da população. Diante desse cenário, as ciências que se debruçam sobre a sociedade e o humano não ficarão alheias. Como participante da história e da construção de mundo, a psicologia educacional pode contribuir para outras formas de habitar, se relacionar e (bem) viver. O artigo propõe uma reflexão sobre a necessária ecologização da psicologia educacional, buscando articular uma perspectiva histórica deste campo de conhecimento e práticas no Brasil à uma bibliografia acerca da emergência ambiental e climática, que concebe as dominações capitalistas e coloniais no âmago dos modos descuidados de habitar o planeta, tal como a ecosofia proposta por Félix Guattari (1990), a psicologia indígena abordada por Danilo Guimarães (2022) e a ecologia decolonial de Malcom Ferdinand (2022). O texto aponta para uma psicologia educacional mais plural, intercultural e comprometida com a justiça social e ambiental, a partir do estabelecimento de diálogos com saberes contra-hegemônicos — por exemplo, aqueles que emergem de contextos indígenas, quilombolas e comunitários. Ressalta-se, ainda, a importância de repensar a formação, a pesquisa e a atuação profissional tendo em vista o enfrentamento das desigualdades e o cultivo de novas formas de subjetivação em tempos de colapso climático.

Palavras-chave: psicologia educacional, ambiente, ecologia, mudança climática, capitalismo.

“Ecologizing” Educational Psychology as an Ethical-Political Commitment

Abstract

Our current era is marked by rapid intensification of the climate and environmental crisis, with its most severe effects being felt first and disproportionately by the most vulnerable populations. Faced with this scenario, sciences focusing on society and human beings will not remain uninvolved. Educational psychology, as a discipline involved in the development of history and global structures, can offer valuable insights into alternative ways of living, interacting, and promoting well-being. The article proposes a reflection on the necessary ecologization of educational psychology, seeking to articulate a historical perspective of this field of knowledge and practice in Brazil with a bibliography on the environmental and climate emergency, which conceives of capitalist and colonial dominations at the heart of careless ways of inhabiting the planet, such as the ecosophy proposed by Félix Guattari (1990), Indigenous psychology addressed by Danilo Guimarães (2022) and the decolonial ecology of Malcom Ferdinand (2022). The text points to a more plural, intercultural educational psychology committed to social and environmental justice, based on establishing dialogues with counter-hegemonic knowledge - for example, that emerging from Indigenous, *quilombola* and community contexts. It highlights the need to reassess training programs to tackle inequalities and encourage new ways of shaping identities during climate collapse. Additionally, research and professional practices must be reviewed to address these challenges effectively.

Keywords: educational psychology, environment, ecology, climate change, capitalism.

1 Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense - IEAR-UFF - Angra dos Reis – RJ – Brasil; renatalopescosta@id.uff.br

“Ecologizar” la Psicología de la Educación como Compromiso Ético-Político

Resumen

Vivimos tiempos de intensa aceleración y agravamiento de la crisis climática y medioambiental, cuyos impactos más perturbadores son -y serán- experimentados en primer lugar y de forma desproporcionada por los sectores más vulnerables de la población. Ante este escenario, las ciencias que se centran en la sociedad y el ser humano no permanecerán ajenas. Como partícipe de la historia y de la construcción del mundo, la psicología de la educación puede contribuir a otras formas de vivir, relacionarse y (bien)vivir. El artículo propone una reflexión sobre la necesaria ecologización de la psicología educacional, buscando articular una perspectiva histórica de este campo de conocimiento y práctica en Brasil con una bibliografía sobre la emergencia ambiental y climática, que concibe las dominaciones capitalistas y coloniales en el centro de formas descuidadas de habitar el planeta, como la *ecosofía* propuesta por Félix Guattari (1990), la psicología indígena abordada por Danilo Guimarães (2022) y la ecología decolonial de Malcom Ferdinand (2022). El texto apunta a una psicología de la educación más plural, intercultural y comprometida con la justicia social y ambiental, basada en el establecimiento de diálogos con saberes contrahegemónicos - por ejemplo, los que surgen de contextos indígenas, cimarrones y comunitarios. También destaca la importancia de repensar la formación, la investigación y la práctica profesional con miras a enfrentar las desigualdades y cultivar nuevas formas de subjetivación en tiempos de colapso climático.

Palabras clave: psicología educacional, ambiente, ecología, cambio climático, capitalismo.

Vivemos tempos de intensa aceleração da crise climática e ambiental, cujos impactos mais disruptivos são e serão vividos primeiro e de forma desproporcional pelas parcelas mais vulneráveis da população e nas regiões mais empobrecidas do Hemisfério Sul. Muitos/as apontam para riscos possíveis (prováveis?) de um *apartheid* ambiental global (Saito, 2021; Ferdinand, 2022; Klein, 2024; Mbembe, 2024), o que já parece se desenhar com o aumento das desigualdades e a ascensão em escala internacional da extrema direita.

Diante desse cenário, as ciências que se debruçam sobre a sociedade e o humano não ficarão alheias. Mais do que isso. As ciências humanas e, em particular, a psicologia se constituíram, em certa medida (e não sem contradições), a partir das mesmas forças que produziram a história social e econômica que nos leva à “era da combustão do mundo” (Mbembe, 2024, p. 9). Mais do que isso ainda. Como lembra Patto (2003), a história da psicologia não “se escreve sob o pano de fundo da história [...], é um de seus elementos constitutivos, está implicada nos rumos por ela tomados, é determinada por ela e um de seus determinantes” (p. 30).

Como participante da história e da construção de mundo, a psicologia educacional pode contribuir para outras formas de habitar, se relacionar e (bem) viver. Seguindo a defesa de Mbembe (2024) de que “é preciso valorizar as múltiplas pequenas bifurcações que estão em todo lado” (p. 12), o que se propõe aqui é buscar rastros que contribuam para “ecologizar” (Ferdinand, 2022) esse campo de conhecimento e prática.

Para tanto, procura-se de início olhar a história da psicologia educacional no Brasil atentando para aquilo que se mostra recorrente, para as “linhas de força do processo histórico, feito de continuidade e descontinuidade” (Patto, 2003, p. 29). Nesse intento, o trabalho apoia-se principalmente nos escritos de Maria Helena Souza Patto (2003), Ana Maria Jacó-Vilela (2021) e Danilo Guimarães (2022).

Em seguida, articula-se a discussão sobre os trajetos da psicologia na educação à uma bibliografia acerca da emergência ambiental, que concebe as dominações capitalistas e coloniais “no centro das maneiras destrutivas de habitar a Terra” (Ferdinand, 2022, p. 32). Aqui, valemo-nos principalmente dos aportes de Achille Mbembe (2024), da ecologia decolonial de Malcom Ferdinand (2022), da *ecosofia* de Félix Guattari (1990) e da proposta de Danilo Guimarães (2022) para uma psicologia indígena.

Caminhamos, então, em direção a pistas para a tarefa de “ecologizar” a psicologia educacional. O desafio é, a todo momento, ter em vista natureza e ambiente e seguir o que Édouard Glissant (2005) chamou de um pensamento do rastro/resíduo, oportunizando o reconhecimento de aspectos contra-hegemônicos, menos visíveis, soterrados ou vedados no processo histórico da constituição da psicologia, que carrega pluralidade e bifurcações em suas teorias e práticas.

A psicologia educacional no projeto da modernidade

Todo conhecimento é situado e interessado. Valores culturais e relações de poder atravessam, portanto, a psicologia educacional, bem como os demais campos científicos. A falácia da neutralidade ocupou por muito tempo um papel central nos modos de se apresentar a psicologia como ciência, o que serviu para ocultar compromissos históricos e políticos que fazem parte de sua constituição. Serviu também para o apagamento da pluralidade de saberes e contextos culturais que poderiam (e podem) trazer à luz outras perspectivas para se pensar a construção de subjetividades e de modos de se relacionar.

O primeiro curso brasileiro de graduação em psicologia data de 1953, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Jacó-Vilela, 2021), e a regulamentação profissional da psicologia ocorreu quase uma década depois, há pouco mais de 60 anos, em 1962. O percurso da psicologia brasileira é, no entanto, muito mais longo do que esses marcos podem levar a parecer. No final do século XIX e início do XX, a psicologia já era difundida no país, enquanto se promovia testes, padrões de normalidade e teorias raciais.

Como afirma Jacó-Vilela (2021), “a história da Psicologia no Brasil não difere muito, em linhas gerais, da história da Psicologia nos demais países periféricos de América Latina, Ásia ou África” (p. 1), entre outras razões porque

[...] a “ciência” é claramente tributária de alguns processos políticos e sociais que ocorreram no continente europeu ocidental, notadamente o desmanche do regime feudal, a centralização do poder monárquico, a consolidação do capitalismo, a perda da hegemonia da Igreja Católica com o surgimento da Reforma Protestante, a construção dos impérios coloniais [...] (pp. 1-2).

A psicologia é, portanto, tributária dos processos envolvidos no projeto de modernidade e colonização. Como lembra Guimarães (2022), no século XVI, ao mesmo tempo em que ocorreu a invasão do Continente Americano e o massacre das populações daqui originárias, na Europa, filósofos cristãos passaram a denominar de psicologia âmbitos específicos de reflexão e prática. A modernidade e a nova identidade do europeu se iniciam, em grande medida, a partir do violento encontro entre invasores e povos originários.

Em suas palavras, “a psicologia herda como substrato de seus discursos e práticas o processo colonialista de larga escala” (Guimarães, 2022, p. 4). Na interpretação proposta pelo autor, a própria “emergência das ciências modernas e da psicologia pode ser considerada, ao menos em parte, um complexo movimento de elaboração do conjunto diversificado de situações extremamente ameaçadoras à estabilidade e à ordem do mundo construído pela civilização ocidental cristã [...]” (Guimarães, 2022, p. 10).

Houve uma estranheza absoluta no contato com expressões profundamente diversas de alteridade, o que diluiu limites, ampliou horizontes de saber, confundiu, inquietou, provocou rupturas e “medo das fronteiras e dos seres fronteiriços” (Guimarães, 2022, p. 4). Como forma de lidar com o mundo em desequilíbrio e com o desconhecido, preconceitos foram mobilizados e atuaram como reforço na delimitação das diferenças e das margens. Assim, no século XVI, indígenas, africanos/as e seus descendentes eram tidos como menos humanos pela psicologia religiosa por lhes faltarem alma.

No esforço por delimitar fronteiras, constrói-se “fraturas” ainda vigentes (Ferdinand, 2023), que colocam em oposição dualista e hierarquizada cultura e natureza, sociedade e ambiente, mantendo o “Homem” acima da natureza na escala de valores.

Com outra abordagem, Marx também identificava o surgimento do moderno com uma dissolução radical da unidade original entre humanos e natureza – dissolução intrínseca ao capitalismo, pois este, ao subordinar a natureza às necessidades de acumulação de capital, aliena e distorce relações entre humanos e natureza (Saito, 2021).

A fratura ambiental ou a subordinação da natureza é dimensão central tanto da história do caos planetário que se apresenta, quanto da história da psicologia que aqui nos interessa. Diversas outras dualidades se vinculam a este modo de enquadrar o mundo: civilizado e selvagem; desenvolvido e primitivo; seres humanos e demais seres; homens e mulheres; adultos e crianças; brancos e negros ou indígenas; razão e sensível; eficiência e deficiência; normalidade e desvio etc.

A história passou a ser narrada como um percurso de progresso, com a humanidade indo da condição de selvageria primitiva até a civilização, à ciência moderna. Os povos considerados primitivos eram vistos como estando em fases iniciais desse desenvolvimento. No final do século XIX, era essa, por exemplo, a concepção evolucionista que Wilhelm

Wundt (1911/2013) imprimiu a nascente psicologia científica ao evocar o pensamento primitivo e a evolução mental dos povos.

Naquele período, e com persistentes marcas ainda hoje, a psicologia confundia as cosmologias dos povos indígenas com lendas que seriam refutadas pelas ciências. Sob essa ótica, “a educação assumiu o papel de universalizar a perspectiva ocidental naturalista como a imagem correta do mundo” (Guimarães, 2022, p. 6).

Nessa tarefa, a psicologia esteve ao lado da educação, que, para ser eficiente, precisava conhecer a “matéria-prima a ser processada pelo ensino – as crianças – para classificá-la e, assim, moldá-la” (Patto, 2003, p. 33). Daí, o encontro entre pedagogia e psicologia evolutiva, a importância da psicomетria, as abordagens teóricas mais adaptativas e a patologização de comportamentos. Conforme afirma Patto (2003),

A psicologia foi convocada, desde a elaboração das teorias pedagógicas no século XIX, a colaborar com um ensino escolar de talhe taylorista, estruturada sob a égide da eficiência, da rapidez, da produção em série de alunos perfeitamente adaptados aos diferentes lugares que lhes serão destinados numa realidade social inquestionada. (p. 33).

Teses eugenistas e teorias raciais prosperaram no Brasil e foram difundidas em discursos psicológicos. Até a década de 1930, o pensamento psicológico brasileiro adotou a ideia de raça como determinada biologicamente e, tendo os trabalhos de Raimundo Nina Rodrigues como referência, enfatizou a descrição das “deficiências” do negro e tratou a “degeneração da raça” como conceito-chave (Schucman & Martins, 2017).

Nas décadas seguintes, difunde-se o paradigma cultural de Gilberto Freyre e a ideia da identidade brasileira construída pela miscigenação, pela “democracia racial”, como se as relações raciais no país fossem, de certa forma, cordiais e exitosas. Nos anos de 1950, a Unesco, interessada no “exemplo” brasileiro, patrocinou pesquisas sobre relações raciais, que contaram com a participação de pesquisadores/as como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Virgínia Bicudo e Aniela Ginsberg. Diferentemente do que se imaginava, tais pesquisas marcaram “a ruptura de uma visão idílica sobre as relações raciais no Brasil” e possibilitaram a percepção de que a democracia racial se tratava de um mito (Schucman & Martins, 2017, p. 177).

Nos anos seguintes, a psicologia foi regulamentada no país, passando, portanto, por suas primeiras duas décadas “sob a égide da ditadura, o que, certamente, produziu efeitos” (Jacó-Vilela, 2021, p. 16), já que além de pressões relativas aos temas e às abordagens, professores/as não alinhados/as foram aposentados/as compulsoriamente, estudantes foram afastados/as e profissionais, perseguidos/as.

Ao lado de trabalhos que mostravam forte adesão à ordem e ao sistema, perspectivas mais críticas da psicologia ganharam corpo, tendo como marcos a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso) em 1980; a articulação de uma psicologia latino-americana; a influência de trabalhos como os de Paulo Freire, Ignacio Martín-Baró, Silvia Lane; as pesquisas e a formação em psicologia comunitária; e, mais especificamente vinculados à psicologia escolar, as publicações das pesquisas de Maria Helena Souza Patto (1991) que expunham prejuízos do uso excessivo de testes psicológicos e alertavam para práticas escolares que contribuía para a marginalização de crianças oriundas de segmentos sociais considerados inferiores, especialmente aquelas em situação de pobreza, majoritariamente negras e indígenas.

É também nesse contexto que Fúlvia Rosemberg (1976) publica um texto que em anos recentes passou a ser visto como precursor dos estudos sociais da infância, por criticar o adultocentrismo da psicologia, apontar para a ênfase dada a ideia de criança como vir a ser, problematizar a hipertrofia da relação pedagógica em uma “sociedade centrada-no-adulto” e argumentar que “a idade do organismo é reinterpretada em função das necessidades sociais” (p. 1499).

Como um campo em disputa, apesar da importante presença na psicologia de produções críticas às desigualdades que estruturam a sociedade brasileira, há vertentes e concepções, por vezes implícitas, que permanecem reforçando o ideário moderno e colonialista a partir do qual a psicologia se constituiu. O modelo hegemônico de seu próprio “objeto” de estudo – o sujeito, o humano, a subjetividade – é engendrado por um imaginário individualista, que repousa na ideia de um indivíduo independente.

É nessa esteira que a psicologia, especialmente na educação, é tomada como campo que pode estimular e avaliar aptidões, que deve promover autonomia, competências socioemocionais, habilidades empreendedoras e resiliência. Mas mais uma vez é preciso lembrar que a psicologia, “ao reforçar cientificamente a crença

de que os lugares sociais são distribuídos segundo o mérito de cada um, colabora com a impressão de existência de igualdade de oportunidades, quando, na verdade, nunca fomos liberais, muito menos democráticos” (Patto, 2003, p. 32).

Buscando traçar um histórico da psicologia no Brasil, Jacó-Vilela (2021) nos recorda também de um movimento que vem se constituindo desde o final do século XX: o daqueles/as que ambicionam construir uma psicologia fundamentada na bíblia. Entre suas propostas estava (está) a de reverter a homossexualidade com psicoterapia, o que deu origem a uma proibição promulgada pelo Conselho Federal de Psicologia (Resolução 001/99). Trata-se de um movimento que merece atenção da psicologia educacional, pois as escolas seguem sendo espaço onde pessoas identificadas como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual sofrem ofensas, ameaças, tratamentos preconceituosos, discriminações, constrangimentos e agressões físicas e verbais (Junqueira, 2013).

São aspectos que fazem parte do aglomerado “produtivoeconômico-subjetivo”, identificado por Félix Guattari (1990) como sendo o objeto do capitalismo. Para ele, “[...] a subjetividade capitalística se enebria [inebria]², se anestesia a si mesma, num sentimento coletivo de pseudo-eternidade”, ao tentar controlar e neutralizar “[...] o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo o que é da ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos [...]” (p. 34). Esta parece ser uma boa chave para olhar os percursos da psicologia e da psicologia da educação naquilo em que elas apoiaram e serviram ao “capitalismo de desastre” (Klein, 2024, p. 135). É também uma entrada para o traçado de outras rotas para um campo que tem contribuições significativas a oferecer na construção de subjetividades e de formas de viver (e morrer) que cultivem a “justiça multiespécie” (Haraway, 2023, p. 12).

A imanência do colapso climático também abala a psicologia da educação

Nós somos seus próprios filhos. Vocês estão decidindo em que tipo de mundo estamos crescendo. Pais devem ser capazes de confortar seus

filhos, dizendo “Tudo vai ficar bem, não é o fim do mundo, e estamos fazendo o melhor que podemos”. Mas acho que vocês não podem mais nos dizer isso. Estamos mesmo na sua lista de prioridades? (Severn Cullis-Suzuki, 12 anos, na ECO 92)

Desde os primórdios da interação de nossos antepassados com a fauna e a flora selvagem, o ser humano influenciou no destino de outras espécies, no entanto, para a transformação mais radical do planeta, “as nossas armas mais perigosas seriam a modernidade e o seu fiel parceiro, o capitalismo tardio. No século XX, os impactos humanos começaram a se intensificar num ritmo não apenas linear, mas exponencial” (Kolbert, 2023, p.13). Hoje, esse sistema voraz coloca em perigo milhões de espécies no planeta, a saúde e o bem-estar de bilhões de seres humanos e interfere até mesmo na transformação geológica da Terra (Angus, 2023).

Como alerta Paulo Artaxo (2025), o mundo está numa trajetória de aquecimento da ordem de 3 a 4 graus Celsius até o fim deste século — bem acima do limite de segurança de 1,5 a 2 graus previsto no Acordo de Paris, em 2015. Esses números tratam da média mundial, o que significa que em algumas regiões o aquecimento estará acima disso, inclusive o Brasil. O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas - IPCC (2021) descreve graves consequências para o país: ele se tornará mais seco, especialmente na região central; o semiárido nordestino se tornará árido e talvez inabitável; as chuvas ficarão mais intensas na região Sul; a sobrevivência dos ecossistemas do Pantanal e de parte da floresta amazônica também devem ultrapassar o ponto de não retorno.

É um cenário que aponta para inundação de áreas costeiras, incêndios mais frequentes e intensos, destruição de infraestrutura, redução da economia mundial, perdas na produção agrícola e consequente escassez de alimentos, surgimento de novas epidemias, aumento da migração e de deslocamentos forçados. São, portanto, crises múltiplas e sobrepostas. Em 1990, Guattari citava Chernobyl e a Aids como exemplos dos limites dos poderes técnico-científicos e das «marchas-à-ré que a «natureza» nos pode reservar” (p. 34). Poucas décadas depois, outros exemplos podem se somar a esses.

Em um mundo com poder e renda altamente concentrados, em que as dez pessoas mais ricas têm fortuna equivalente a soma do que possuem os 40% mais pobres da população mundial (Oxfam, 2022), em

2 Na tradução original do texto, consta “enebria”, no entanto, a forma correta e atualizada da palavra é inebria”.

que fronteiras entre países ficam ainda mais rígidas e líderes políticos desdenham de direitos humanos, não surpreende que:

[...] a crescente turbulência ambiental e socioeconômica pode simplesmente levar a elite pública a tentativas mais frenéticas de se isolar do restante da humanidade. A mitigação global, nesse cenário inexplorado, mas não improvável, seria tacitamente abandonada – como, em certa medida, já foi – em favor de investimentos acelerados em adaptação seletiva para os passageiros de primeira classe da Terra. O objetivo seria a criação de oásis verdes e fechados de riqueza permanente em um planeta em chamas (Davis, 2010 citada por Angus, 2023, p. 209)

Também preocupado com o “apartheid de desastre”, Ferdinand (2022) lança mão da metáfora da “arca de Noé” ao afirmar que “diante do anúncio do dilúvio, muitos são os que se precipitam em direção a uma arca de Noé, pouco preocupados com os abandonados no cais ou com os escravizados no interior do próprio navio” (p. 22). E Mbembe (2024), observa que “em vez de atribuírem a responsabilidade dos seus infortúnios aos sistemas que os provoca, [alguns] viram-se contra os que estão ainda mais abaixo” (p. 8). Na “sociedade de risco”, não apenas a distribuição de bens está em jogo, mas também a distribuição dos riscos, em especial os ambientais (Beck, 2018). O que estes/as autores/as nos ajudam a perceber é que os emaranhados entre colonialismo, desigualdade, racismo, adultocentrismo, patriarcado e destruição ambiental originaram os riscos planetários que hoje se apresentam e podem se intensificar com certas respostas aos mesmos riscos. Para Angela Davis (2022):

[...] o racismo não adentra o cenário simplesmente como fator determinante da maneira como os perigos ambientais são vividos de forma desigual pelos seres humanos, ele cria as próprias condições de possibilidade de ataques contínuos ao meio ambiente, inclusive aos animais humanos e não humanos, cujas vidas são sempre desvalorizadas pelo racismo, pelo patriarcado e pelo especismo (p. 13)

É necessário que a humanidade possa reforçar referências e, nas palavras de Guattari (1990), “reasumir a si mesma radicalmente”, pois “corremos o risco de não mais haver história humana” (p. 34). Ele

observa que “não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade” (p. 26).

Na busca por caminhos mais emancipadores de pensamento e ação, como avalia Ferdinand (2022), movimentos ambientalistas e anticoloniais com frequência não se atentam para a dupla fratura colonial e ambiental da modernidade, que “apaga as continuidades em que humanos e não humanos foram confundidos com ‘recursos’ que alimentavam um mesmo projeto colonial, uma mesma concepção da Terra e do mundo” (p. 47). Por isso, ele identifica uma “simpatia sem vínculo” entre movimentos ambientais e anticoloniais. O mesmo pode ser observado na produção acadêmica, que, no caso da psicologia educacional, até quando apresenta visão crítica ao colonialismo, ao racismo, ao patriarcado, ao adultocentrismo, pouco faz referência aos temas ambientais.

Com efeito, apesar da psicologia educacional ser um campo em disputa dentro do qual visões e práticas críticas dividem espaço com perspectivas conservadoras e alienantes, é possível afirmar que, no que diz respeito à produção acadêmica latino-americana, “o modelo de formação em voga centra-se [...] no compromisso ético-político da formação com a educação, com a inclusão social e com o enfrentamento das desigualdades sociais na América Latina” (Souza, Leirner & Thomaz, 2024, p. 1). Em relação ao racismo, Schucman e Martins (2017) observam que apesar do tema em geral receber pouca atenção de psicólogos/as e ser também negligenciado nos cursos de formação, a psicologia brasileira já construiu uma variedade de conhecimento sobre a temática.

No que se refere à infância, observa-se também que apesar da crescente literatura crítica ao adultocentrismo, a lógica do desenvolvimentismo – e de seu parceiro, o progresso – persiste fornecendo, na psicologia, “a analítica do destino universal de indivíduos humanos voltados a superar sua imaturidade e irracionalidade iniciais rumo ao ápice da humanidade plena na idade adulta” (Castro, 2021, p. 46). A observação se repete quando o foco são os estudos de gênero: a formação em psicologia e as perspectivas teóricas predominantes ainda não incorporaram os debates feministas e queer contemporâneos, apesar da relevante produção acadêmica (Souza, Fialho & Botan, 2023).

Assim, a psicologia educacional conta com produção significativa do próprio campo e de áreas correlatas que convidam pesquisadores/as a se somarem na

crítica e na construção de novas bases para uma psicologia comprometida com as lutas anticoloniais, antirracistas, feministas e centradas na infância. Adensar tais reflexões e integrar análises e práticas fragmentárias, que pouco conectam as diferentes lutas, seguem como aspecto central na tarefa de construir uma psicologia educacional de caráter emancipador. E, além disso, o que buscamos argumentar aqui é que a crise ambiental e as nossas relações com a “natureza” e o planeta – temas bem menos tratados pela psicologia educacional –, não podem mais serem relegados como assuntos de outras áreas, de ambientalistas, em um movimento de reforço da dupla fratura da modernidade, tão bem observada por Ferdinand (2022) em sua ecologia decolonial. Eles são, ou devem ser, temas centrais para a psicologia educacional, pois, como afirma Guattari (1990), “põe[m] em causa o conjunto da subjetividade e das formações de poder capitalísticos” (p. 36).

Ecologizar a psicologia educacional: na construção de uma trajetória

A psicologia educacional é ampla e multifacetada e, ao longo de sua história, “tanto deu contribuições relevantes para o campo educacional, como favoreceu a discriminação e o preconceito” (Barbosa & Souza, 2012, p. 171), tanto reforçou, como ajudou a problematizar o projeto da modernidade. Ela participou da construção de saberes e práticas acerca da escola e dos processos de socialização e subjetivação de crianças, jovens e adultos/as. É um campo de saber que estabelece intensas trocas com outros campos – a educação, a filosofia, a sociologia, a antropologia, entre outros –, e que, além de estar presente na formação de futuros/as psicólogos/as, também compõe o currículo de outras profissões da área da educação, como é o caso da pedagogia e das demais licenciaturas.

A experiência docente da autora do presente artigo, por exemplo, inclui a de professora de psicologia da educação nas licenciaturas em pedagogia e geografia, além de em um magistério indígena, em Angra dos Reis (RJ), para jovens guarani e pataxó. Se a troca com outras áreas, a presença na escola, na universidade, em sala de aula e em projetos de extensão pode ser rica no sentido de ajudar a construir uma psicologia menos autorreferente, experiências como essa no magistério indígena, na educação diferenciada ou em outros contextos de interculturalidade podem se constituir como terrenos ainda mais férteis para

revisões conceituais e teórico-práticas, pois permitem problematizar limites da universalidade das concepções de educação, de teorias psicológicas e até daquilo que com frequência se confunde com percepções quase naturais. Com os indígenas, por exemplo, Prado testemunhou outros modos de lidar com o tempo, a escuta, o silêncio, as crianças, o conflito (cf. Ribeiro, Prado & Marton, 2022).

Essa é precisamente uma das tarefas centrais apontadas por autores/as que se empenham na direção de movimentos aparentados de descolonização, desalienação, libertação, africanização, aquilombamento, indigenização dos saberes psicológicos (Nogueira, 2019; Pavón-Cuellar, 2022; Guimarães, 2022; Castro, 2021 etc.): iluminar referências de grupos culturais que sofreram apagamento na história desse campo de conhecimento para fazer aparecer limites dos modelos hegemônicos de uma psicologia que se pretende universal, mas que centra-se em visão reducionista de mundo.

Menos tematizado na psicologia educacional é o movimento que, seguindo Ferdinand (2022), chamamos aqui de “ecologizar” o campo e que, de forma articulada e complementar com tais iniciativas anticoloniais, enfatiza os modos como o ambiente e outras vidas fazem parte do conhecimento da psicologia e da educação.

Aqui, convém lembrar que enquanto as formas capitalistas de viver com suas ciências e técnicas orientadas pela lógica do desenvolvimento e do progresso produziram rupturas no metabolismo social com a natureza (Saito, 2021), populações indígenas e quilombolas, apesar de forças sociais desfavoráveis, seguem resistindo a destruição, como se vê, por exemplo, a partir dos altos índices de preservação e regeneração florestal em terras indígenas e territórios quilombolas (cf. Oviedo & Doblás, 2022).

São povos com cosmovisões diversas e que empregam diferentes sentidos à temporalidade, ao futuro, à natureza, ao comum, ao “eu”. Se o tempo do capital e a sua necessidade de produção e lucro rápidos conflita com o dos processos do sistema terrestre que se desenvolveram ao longo de milhões de anos (Angus, 2023), para diferentes povos indígenas (Mollica & Galdino, 2023) e também de tradições de raiz africana (Mbembe, 2024), presente, passado e futuro confluem-se de forma imbricada, “o que permite

acesso praticamente irrestrito aos ancestrais e às possibilidades de ser, no sentido de ser o todo” (Mollica & Galdino, 2023, p. 8).

O comum e a coletividade em organizações sociais indígenas significam simbiose com inúmeras possibilidades de ser: mesmo rios e matas são concebidos como “parentes” (Krenak, 2022). Por outro lado, no pensamento ocidental (com reflexos em nossas teorias psicológicas), não é o coletivo, mas o “eu” que parece ocupar o centro da história e dos modos de vida, um eu cultivado a partir de uma racionalidade instrumental (Castro, 2023). Klein (2024) avalia que “[...] estamos todos presos dentro da armadilha de estruturas econômicas e sociais que nos incentivam a aperfeiçoar obsessivamente nossos minúsculos eus [...]” (p. 388). Como ela afirma, “[...] existe uma relação íntima entre o nosso eu excessivamente inflado e o nosso planeta malcuidado” (p. 389).

O aumento da diversidade cultural e étnica no perfil de estudantes, pesquisadores/as e professores/as nas universidades pode ajudar a arejar discussões teóricas, temas abordados, escolhas bibliográficas, ações extensionistas. A interiorização das universidades brasileiras, não mais restritas aos grandes centros urbanos, também podem fazer ampliar reflexões a partir de diferentes territórios e de desafios ambientais específicos. Afinal, como diz a famosa frase de Leonardo Boff, “a cabeça pensa onde os pés pisam”. Está aí uma pista para ajudar a romper com “um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

Nesse caminho, Prado e sua turma de Psicologia da Educação II, com estudantes dos cursos de pedagogia e geografia da UFF de Angra dos Reis, transformaram as apresentações dos trabalhos finais da disciplina em atividades junto a professores/as e estudantes em uma escola quilombola da região, refletindo com eles/as sobre temas da psicologia educacional e escolar a partir daquele território e de suas experiências locais.

A degradação ambiental e suas imbricações com a colonialidade instigam mudanças na agenda de pesquisa, nos termos das investigações, bem como no repertório de práticas em psicologia educacional. Na pesquisa e na educação, o meio ambiente e o letramento ambiental de futuros psicólogos/as, educadores/

as e das novas gerações precisam compor os debates. É o que solicita o *Manifesto Jovens pela Educação Climática* (2021):

Mesmo com alunos e professores vivendo consequências das mudanças climáticas no dia a dia - enchentes, deslizamentos, falta de água e de luz, ondas de calor - o tema ainda é abordado de maneira superficial e desatualizada. [...] No mundo atual, todo profissional tem relação com o clima, a diferença é se ele está trabalhando contra ou a favor.

A psicologia educacional pode contribuir para que as escolas e as universidades, de forma integrada com as comunidades, se organizem no enfrentamento de eventos traumáticos, nos modos de lidar com sofrimento ético-político e com o que vem sendo denominado de ecoansiedade ou ansiedade climática, com alta incidência entre jovens, por fazerem parte do grupo geracional mais impactado (Valadão & Guanãbens, 2025).

A transnacionalidade, a migração e o refúgio também estarão mais presentes nas universidades e na escola e, se a experiência intercultural e o acolhimento se apresentam como possibilidades, outras consequências plausíveis são a intensificação do racismo e da xenofobia. Temas que requerem a atenção crítica da psicologia educacional.

No contexto da educação, o campo também tem contribuições a oferecer no que se refere à compreensão da negação das mudanças climáticas ou de fenômenos como o do espalhamento de notícias falsas em tempos de desastre, como as que foram vistas, por exemplo, durante a tragédia das inundações no Rio Grande do Sul (2024), que confundiam a população e desviavam a atenção para problemas inexistentes.

Vale ainda destacar que eventos climáticos já provocam interrupções nos estudos de muitas crianças e jovens. Em 2024, segundo estimativa do Unicef (2025), essa foi a razão de 1,17 milhão de estudantes terem seus estudos interrompidos no Brasil, especialmente por enchentes e seca. Com a possibilidade de novas epidemias e com a agudização de doenças provocadas pela poluição, é provável que haja maior descontinuidade escolar, além de períodos frequentes de ensino remoto, com consequências para a aprendizagem, para as possibilidades de convívio e para o aumento do uso de telas. São outros temas sobre os quais psicólogos/as educacionais, em conjunto com profissionais de outras áreas, precisarão se debruçar.

Por fim, nos parece necessário reconhecer que “a época contemporânea, exacerbando a produção de bens materiais e imateriais em detrimento da consistência de territórios existenciais individuais e de grupo, engendrou um imenso vazio na subjetividade que tende a se tornar cada vez mais absurda e sem recursos” (Guattari, 1990, p. 30). Em um momento de “fio da navalha” como este, é inevitável “que as pessoas recorram a narrativas para dar sentido a essa realidade” (Klein, 2024, p. 205). A extrema direita e os fundamentalismos têm ocupado este lugar. A nossa aposta é que as artes, os coletivos, as mobilizações, as experiências interculturais também possam servir de refúgio, ampliando possibilidades de imaginação coletiva de futuro e, nas palavras de Mbembe (2024), “de outras imaginações do cosmos” (p. 5). Poderão florescer assim:

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, como o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época. (Guattari, 1990, p. 55)

Considerações finais

Por muito tempo, a crise ambiental foi tratada quase exclusivamente como assunto de pequenos grupos de ambientalistas. No entanto, se somos todos parte do ambiente e do planeta, o tema diz respeito a todos nós e, de certa forma, a todos os campos de conhecimento e prática. Ecologizar, em sentido amplo, significa constatar que natureza e cultura não se separam. E que reconhecer a extensão e gravidade das consequências do Antropoceno (ou Capitaloceno) não é o mesmo que afirmar ser tarde demais e desistir.

Ainda que, por vezes, pareça fazer sentido a pergunta que dá o título ao livro de Mark Fischer (2020) – “É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?” – é necessário manter o futuro em aberto, “ficar com o problema” e buscar “estabelecer uma confiança mútua ativa enquanto se brinca e se trabalha por um mundo ressurgente” (Haraway, 2023, p. 12). O futuro não está previamente determinado e práticas mais significativas de desvulnerabilização podem ser encontradas em pequenas bifurcações e em nossa capacidade de reparar laços desfeitos (Mbembe,

2024). Além disso, Guattari (1990) nos lembra também que “as bruscas tomadas de consciência das massas [...] continuam sempre possíveis” (p. 46).

Nessa reconstrução de mundo, em conjunto com outros seres e outros saberes, a psicologia educacional tem o seu lugar e “é preciso considerar, a cada passo, não só os limites e possibilidades historicamente postos à realização de uma sociedade mais justa, mas as possibilidade e limites da própria Psicologia, de seu arsenal de teorias e técnicas que não são nem podem ser neutras” (Patto, 2003, p. 34).

Referências

- Angus, I. (2023) *Enfrentando o Antropoceno* (G. Vicenzi, P. Davoglio, trad.). São Paulo: Boitempo.
- Artaxo, P. (2025). *Por um novo contrato com a natureza*. Youtube. Recuperado de <https://11nq.com/Khkzm>, em abril de 2025.
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 163–173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Beck, U. (2018). *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade* (M.L.A. Borges, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Castro, L. R. (2021). Os universalismos no estudo da infância: a criança em desenvolvimento e a criança global (pp. 41-60). In: Castro, L. R. (Org.). *Infâncias do Sul Global*. Salvador: EDUFBA.
- Davis, A. (2022). Apresentação (pp. 9-14). In: Ferdinand, M. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho* (L. Mei, trad.). São Paulo: Ubu.
- Ferdinand, M. (2022). *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. (L. Mei, trad.). São Paulo: Ubu.
- Fischer, M. (2020). *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* (R. Gonçalves, trad.) São Paulo: Autonomia Literária.
- Glissant, É. (2005). *Introdução a uma Poética da Diversidade*. (E. A. Rocha, trad.). Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Guattari, F. (1990). *As três ecologias* (Bittencourt, M.C., trad.). Campinas: Papirus.
- Guimarães, D. S. (2022). A Tarefa Histórica da Psicologia Indígena diante dos 60 anos da Regulamentação da Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003263587>
- Haraway, D. J. (2023). *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno* (A.L. Braga, trad.). São Paulo: n-1 Edições.

- IPCC (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009157896.
- Jacó-Vilela, A. M. (2021). Trajetórias da Psicologia no Brasil: conciliações e resistências. *Memorandum*, 38, 1-28. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2021.36485>
- Junqueira, R. D. (2013). Pedagogia do armário - a normatividade em ação. *Retratos Da Escola*, 7(13), 481-498. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>
- Klein, N. (2024). *Doppelgänger: uma viagem através do mundo-espelho* (R. Marques, trad.). São Paulo: Carambaia.
- Kolbert, E. (2023). Civilização e extinção (pp. 11-15). In.: Thunberg, G. (org.). *O livro do clima* (C. A. Marcondes, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Manifesto jovens pela educação climática* (2021). Recuperado de: <https://www.climaterealityproject.org.br/jornadas-pelo-clima>, em abril de 2025.
- Mbembe, A. (2024). *A comunidade terrestre* (J.M. Silva, trad.). Lisboa: Antígona.
- Mollica, M. & Galdino, A. P. (2023). O lugar do sonho e da temporalidade para povos indígenas: uma questão preliminar ao tratamento decolonial do inconsciente. *Ágora*, 26, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1809-4414-2023-020>
- Nogueira, S. G. (2019). *Libertação, descolonização e africanização da psicologia: breve introdução à psicologia africana*. São Carlos: Edufscar.
- Oviedo, A. & Doblas, J. (2022). *A floresta precisa das pessoas*. São Paulo: ISA.
- Oxfam (2022). *Índice de Compromisso com a Redução da Desigualdade de 2022*. Oxford: Oxfam. Recuperado de www.inequalityindex.org, em abril de 2025.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia-educação (pp. 29-35). In. Bock, Ana. *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez.
- Pavón-Cuéllar, D. (2022). *Além da psicologia indígena: concepções mesoamericanas da subjetividade* (A. Turriani, trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2005). Apresentação (pp. 3-5). Edgardo Lander (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ribeiro, W. de G., Prado, R. L. C. & Marton, S. L. (2022). Experiências com o magistério indígena em Angra dos Reis: tessituras em educação, cultura e diferença. *ODEERE*, 7(3), 102-121. DOI: 10.22481/odeere.v7i3.11539
- Rosemberg, F. (1976). Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, 28 (12), 1466-1471.
- Saito, K. (2021). *O ecossocialismo de Karl Marx* (P. Davoglio, trad.). São Paulo: Boitempo.
- Schucman, L. V. & Martins, H. V. (2017). A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 172-185. <https://doi.org/10.1590/1982-3703130002017>
- Souza, M. P. R., Leirner, T. & Thomaz, V. M. (2024). Formação do psicólogo escolar e educacional latino-americano em periódicos científicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-268217>
- Souza, L. L., Fialho, T. S., Nunes, M. A. H. & Botan, A. R. (2023). Discursos de gênero nos livros introdutórios à psicologia do desenvolvimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-3539202223-240687>
- Unicef (2025). *Prospects for Children in 2025: Building Resilient Systems for Children’s Futures*. Unicef: Florença.
- Valadão, A. C. B. & Guanabens, P. F. S. (2025). Impacto das mudanças climáticas na saúde mental: uma revisão da literatura sobre ecoansiedade e educação ambiental. *DELLOS*, 18(65), 1-16. <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n65-105>
- Wundt, W. (2013). Elementos de psicologia dos povos: o princípio da linguagem e o pensamento do homem primitivo (E. C. Freixo, trad.). *Psicologia da Educação*, 37, 91-101 (trabalho originalmente publicado em 1911).

Recebido em 27/03/2025

Aceito em 23/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.