

**IGNÁCIO MARTÍN-BARÓ, VIOLÊNCIA EPISTÊMICA, PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO E DECOLONIALIDADE NA ESCOLA**

***IGNACIO MARTÍN-BARÓ, VIOLENCIA EPISTÉMICA, PROCESOS DE
SUBJETIVACIÓN Y DECOLONIALIDAD EN LA ESCUELA***

***IGNACIO MARTIN-BARÓ, EPISTEMIC VIOLENCE, PROCESSES OF
SUBJECTIVATION AND DECOLONIALITY AT SCHOOL***



Fabiana Pinto de Almeida BIZARRIA¹
e-mail: fabianabizarria@pucminas.br



Kátia Valéria Pereira GONZAGA²
e-mail: katia.gonzaga@unilogos.edu.eu



Antunes Rafael Kaiumba PINTO³
e-mail: antunes.pinto@iscsed-huila.edu.ao



Orlando Daniel CHEMANE⁴
e-mail: orlandochemane@gmail.com

Como referenciar este artigo:

Bizarria, F. P. A., Gonzaga, K. V. P., Pinto, A. F. K., & Chemane, O. D. (2026). Ignácio Martín-Baró, violência epistêmica, processos de subjetivação e decolonialidade na escola. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026060. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.20947>



| Submetido em: 12/02/2026
| Revisões requeridas em: 20/04/2026
| Aprovado em: 11/05/2026
| Publicado em: 04/07/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte – Minas Gerais (MG) – Brasil. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia.

² Logos University International (UniLogos), Paris – França. Professora Associada do Mestrado e Doutorado em Educação e Universidade Lusófona. Lisboa – Portugal. Professora Auxiliar do mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial.

³ Instituto Superior de Educação da Huíla (ISCED-Huíla), Lubango – Angola. Professor.

⁴ Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), Maputo – Moçambique. Professor na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia.

RESUMO: O texto discute a violência epistêmica a partir do fatalismo, examinando como processos de subjetivação são moldados pelas colonialidades. Argumenta-se que o fatalismo reflete essa violência, especialmente quando analisado pela interseccionalidade e pelos processos psicossociais que estruturam identidades. A partir de uma revisão narrativa, problematiza-se como o (re)conhecimento das colonialidades influencia experiências subjetivas em contextos marcados por silenciamentos e pela lógica neoliberal. As mudanças sociais exigem reflexão crítica sobre discursos que afirmam identidades, mas também restringem autonomia. Assim, o texto propõe a construção de novas narrativas e significados cotidianos que enfrentem os tensionamentos do neoliberalismo e promovam liberdade, autonomia e justiça epistêmica. Destaca-se a importância de espaços que possibilitem ação e expressão, especialmente a escola, como cenário para práticas que rompam com a violência epistêmica e ampliem possibilidades de existência.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias. Emancipação. Decolonialidade. Escola. Identidade.

RESUMEN: El texto analiza la violencia epistémica desde el fatalismo, examinando cómo los procesos de subjetivación están moldeados por las colonialidades. Se argumenta que el fatalismo refleja esta violencia, especialmente cuando se analiza desde la interseccionalidad y los procesos psicosociales que estructuran las identidades. A partir de una revisión narrativa, se problematiza cómo el (re)conocimiento de las colonialidades influye en las experiencias subjetivas en contextos marcados por el silenciamiento y la lógica neoliberal. Los cambios sociales exigen una reflexión crítica sobre los discursos que afirman las identidades, pero también restringen la autonomía. Así, el texto propone la construcción de nuevas narrativas y significados cotidianos que enfrenten las tensiones del neoliberalismo y promuevan la libertad, la autonomía y la justicia epistémica. Se destaca la importancia de los espacios que permiten la acción y la expresión, especialmente la escuela, como escenario para prácticas que rompan con la violencia epistémica y amplíen las posibilidades de existencia.

PALABRAS CLAVE: Memorias. Emancipación. Decolonialidad. Escuela. Identidad.

ABSTRACT: The text discusses epistemic violence from the perspective of fatalism, examining how processes of subjectivation are shaped by colonialities. It argues that fatalism reflects this violence, especially when analysed through intersectionality and the psychosocial processes that structure identities. Based on a narrative review, it problematises how the (re)cognition of colonialities influences subjective experiences in contexts marked by silencing and neoliberal logic. Social changes require critical reflection on discourses that affirm identities but also restrict autonomy. Thus, the text proposes the construction of new narratives and everyday meanings that confront the tensions of neoliberalism and promote freedom, autonomy, and epistemic justice. It highlights the importance of spaces that enable action and expression, especially schools, as settings for practices that break with epistemic violence and expand possibilities for existence.

KEYWORDS: Memories Emancipation. Decoloniality. School. Identity.

INTRODUÇÃO

Desde que nos debruçamos sobre o tema da violência epistêmica (Bizarria et al., 2021, 2025b), a referência ao fatalismo e à violência, como concebido por Ignacio Martín-Baró (1942-1989), tem se apresentado como uma possibilidade de compreender os processos de subjetivação relacionados às violências na perspectiva do epistemicídio.

Até que ponto as estruturas de opressão situam nossas identidades e crenças? A violência epistêmica, ao silenciar vozes e narrativas, constitui uma das formas de dominação que circunscrevem a história dos processos de colonização, com particular expressão no Sul Global.

Este texto argumenta que o fatalismo é um fenômeno relativo à violência, sustentado pelos processos de subjetivação inscritos pelas colonialidades e reforçado pela lógica neoliberal. Compreender, elaborar e enfrentar esse fenômeno sugere a desconstrução de discursos dominantes e a reconstrução de narrativas na perspectiva da justiça epistêmica.

Busca-se construir argumentação favorável à afirmação de ser o fatalismo um fenômeno relativo à violência epistêmica, face aos processos psicossociais engendrados pela lógica da interseccionalidade, cujas elaborações ressoariam no (re)conhecimento⁵ das diferenças em contexto de reencontro com memórias silenciadas e (re)construção de identidades em espaços habilitadores à ação (Bizarria et al., 2025a), em particular, no contexto da escola.

Parte-se do(a) profissional de psicologia, considerando reflexões de Martín-Baró (1996) em relação à sua atuação ante o contexto de violências, comprometida com as realidades vivenciadas pela população e comunidades, desde alimentação, abrigo, saúde e trabalho, relações humanizadoras, amor, esperança, identidade e significação social. Ainda, considerar essa atuação no caminho de elaborações sobre a opressão que enfrentam, a ação coletiva por justiça e dignidade. Como parte desse trabalho, se reconhece a análise dos instrumentos ideológicos de Estado, que também são usados como forma de violência simbólica e epistemológica (Althusser, 1970).

Ignácio Martín-Baró, como definem Waeny e Vaz de Macêdo (2019), contribui para esse debate, desde o entendimento de que sua obra é ancorada na compreensão e no

⁵ A referência ao uso do parêntese visa afirmar as tensões inerentes ao processo de conhecer e reconhecer modos alternativos de ser-existir no contexto de sociedade formada por relações de poder, cuja análise reside na centralidade de mercado animada pelo neoliberalismo. Tensionamentos também observados na discussão de Homi Bhabha (1994), que diferencia diversidade cultural de diferença cultural ao argumentar que a diversidade cultural é frequentemente restrita e controlada por normas estabelecidas pela cultura dominante.

engajamento suscitados por crises sociais, guerras civis e na interação entre oligarquias, forças armadas e o clero em seu país de adoção, tendo atuado junto à Universidade Centro-Americana (UCA), em El Salvador⁶, e discutido sobre o terrorismo do Estado e a importância da autonomia do povo. Além de analisar questões como o machismo, saúde mental e violência no contexto da opressão e a expressão do fatalismo, buscou entender as percepções e necessidades do povo salvadorenho, a partir de uma psicologia crítica, na formação de identidades que respondessem às autênticas exigências dos povos, unindo teoria e prática na luta por justiça e transformação social (Gómez Lacayo, 2021).

A contribuição sócio-científica de Ignácio Martín-Baró tem fundamentos em posicionamento humanista-cristão (Rubilar Solis, 1998), desde sua relação com a igreja católica, sendo padre jesuíta, e influenciado por Paulo Freire, George Politzer, Henry Wallon, Lucien Sève, José Bléger e Enrique Pichón-Riviére. Ainda, Rubilar Solis (1998) apresenta que sua psicologia é uma leitura das questões ‘concretas’, baseada no método dialético, com base na realidade específica da América Latina, nas suas longas lutas por justiça, liberdade e igualdade, partindo do entendimento do ser humano como ‘configuração social’ como entidade em relação dialógica, com aproximações epistemológicas dos escritos de Lev Semionovitch Vygotsky.

Para Rubilar Solis (1998), a problemática mobilizada pelo percurso teórico de Martín-Baró é a hegemonia, reconhecendo que a psicologia de sua época é produzida pelo capitalismo de matriz eurocêntrica e norte-americana, cuja construção teórica se debruça pela modernização importada, neocolonialismo que se desdobra no âmbito econômico, cultural e psicossocial⁷, refletindo na marginalização estrutural de parte importante da população, que desconsidera problemáticas específicas da população latino-americana (Paredes & Veloz Serrade, 2024).

Nesse escopo, o fatalismo se apresenta como a maneira como as vítimas de guerra e as comunidades afetadas respondem às circunstâncias traumáticas que sofreram, refletindo na impotência ante o sistema que perpetua a violência e a opressão. Com essa vivência, as pessoas sentem-se desprovidas de controle sobre suas próprias vidas e circunstâncias, ante a percepção de incapacidade de mudar seu destino (Martín-Baró, 1996). A violência e os mecanismos de

⁶ Nasceu em Valladolid, Espanha.

⁷ Observa-se, em particular, a aproximação de Ignacio Martín-Baró à Teologia da Libertação no contexto latino-americano, influenciada pelo catolicismo na década de 1960, que se dedica a análises socioeconômicas, com preocupação social pelos pobres e libertação política dos povos oprimidos. Segundo Burton (2004), Martín-Baró, sendo o primeiro a apresentar o termo “Psicologia da Libertação”, Maritza Montero, que o adotou a partir de Martín-Baró, e, na sequência, outros autores, como González Rey e Silvia Lane, desenvolveram um movimento denominado Psicologia Social da Libertação, como projeto inspirado na filosofia da libertação, de Enrique Dussel, e na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, desde os anos de 1960.

controle social podem reforçar a visão fatalista, ampliando a sensação de desumanização e enfraquecimento de capacidades de agir. Portanto, uma resposta psicológica às condições opressivas instituídas pela guerra e pela tortura, contribuindo para um senso de desespero e aceitação de seu destino (Martín-Baró, 1990).

No contexto da guerra, ainda, com a exposição às violências intensas, a desumanização provoca um empobrecimento nas capacidades de pensar, comunicar-se e sentir empatia, prejudicando a convivência social, refletindo em atitudes de desprezo pela vida humana, assumindo a violência como uma resposta à resolução de conflitos, onde as relações sociais se deterioram e a confiança é perdida, podendo perpetuar por gerações (Martín-Baró, 1990). Para Costa e Barroco (2021), explicações psicossociais de Ignacio Martín-Baró sobre a violência refletem criticamente sobre a atuação da psicologia no enfrentamento das condições que promovem a violência social.

Para Martín-Baró (1989), a guerra é caracterizada por uma polarização extrema entre forças sociais e pelo uso sistemático da violência, o que compromete a convivência coletiva e as relações interpessoais. Como consequências psicossociais, a polarização social, a desvalorização das vítimas e a guerra psicológica são algumas das repercussões da ideologização da violência (Martins & Lacerda Jr., 2018). A reconciliação e a paz, como elaborações, resultam da superação dessa polarização, na busca de formas de diálogos e entendimentos entre os diferentes grupos sociais (Martín-Baró, 1983).

Desde as variadas expressões da violência, no caminho da problematização centrada na discussão de Ignacio Martín-Baró, o avanço analítico da argumentação deste estudo em torno da violência epistêmica ante o fenômeno do fatalismo assume a revisão narrativa (Rother, 2007) como referência metodológica, cuja seleção e análise da literatura são da interpretação e análise crítica pessoal dos autores, caminhando pela definição ‘violência psicossocial’.

NOTAS SOBRE VIOLÊNCIA PSICOSSOCIAL A PARTIR DE IGNÁCIO MARTÍN-BARÓ

As contribuições de Ignacio Martín-Baró estão contextualizadas na realidade sociopolítica de El Salvador durante os anos de 1980 a 1989, um período marcado por intensa violência e conflitos sociais (Rubilar Solis, 1998). Nesse caminho, afirma que a psicologia não deveria fazer importação acrítica de modelos teóricos ocidentais, mas desenvolvê-la a partir das demandas e realidades locais, como uma disciplina voltada para a ação, visando a transformação social e a libertação dos povos latino-americanos. Ao apresentar a

interdependência entre indivíduo e sociedade, situa sua visão ontológica ‘Configuração Social da Pessoa’, sendo a identidade e as características do indivíduo resultado de interações interpessoais contínuas, produto de suas relações sociais. As condições sociais, econômicas e culturais, portanto, atuam na formação das necessidades, valores e comportamentos dos indivíduos.

Na busca de empreender avanço no entendimento da violência, como define Martín-Baró, observa-se referência de Faria e Martins (2024) à leitura da violência colonial, considerando as repercussões da colonização sobre os povos, incluindo práticas desumanizadoras em nome da civilização. Além disso, situa a violência territorial à violência colonial, na perspectiva dos interesses do agronegócio, que marginalizam comunidades. Nos dois caminhos, afirma a necessidade de reconhecer e reparar as experiências violentas das populações historicamente oprimidas, incluindo reflexão sobre as repercussões psicossociais da violência colonial.

Em discussão próxima, Shalhoub-Kevorkian (2020) analisa sobre crianças palestinas, observando como elas experienciam e localizam seu sofrimento a partir da violência colonial racializada, que desloca, fere e oprime a comunidade palestina. Com isso, reforçam que abordagens em psicologia precisam ser críticas e localizadas, enfatizando o contexto político e social, assumindo práticas que consideram as experiências vividas pelas crianças e suas realidades contínuas de sofrimento, em um esforço para transformar o contexto de opressão.

Upegui-Hernández (2008), na Colômbia, em sintonia com as duas pesquisas, de Faria e Martins (2024) e Shalhoub-Kevorkian (2020), inspiradas em Martín-Baró, empreende uma discussão em relação à dimensão ética a partir da atuação da psicologia, em prol das comunidades oprimidas, incluindo o esforço de decolonização do conhecimento visando promover uma compreensão crítica das relações de poder e desigualdade que afetam as comunidades. Uma ética que, para Costa e Barroco (2021), convida a psicologia a atuar além das consequências da violência, mas, principalmente, nas condições que a geram e a disseminam. Um trabalho que deve ser empreendido nas escolas.

Parte-se da violência colonial para referir à violência epistêmica, entendida como fenômeno do colonialismo, que reflete em silenciamentos, descredibilização e deslegitimação dos saberes, narrativas e identidades das culturas subalternizadas (Bizarria et al., 2021, 2025a). A decolonização, contrariamente à colonização, propõe elaborações relacionadas, reivindicando, acionando, integrando saberes, com resgate de memórias ante o reconhecimento da pluralidade dos modos de viver.

A partir de Walter Mignolo e Edgard Lander, Maldonado-Torres (2008a) empreende análise da colonialidade do ser e do saber, problematizando o pensamento ocidental, que, muitas vezes, ignora as experiências dos colonizados e dissemina formas de exclusão, incluindo repercussões no âmbito da violência que se manifesta em níveis pessoais e coletivos, na negação da existência e da dignidade de grupos sociais, levando à hierarquia de seres ante o ‘ser’ eurocêntrico.

A violência epistêmica, portanto, se manifesta na desvalorização das tradições, culturas e conhecimentos das populações colonizadas, frequentemente considerados inferiores ou irrelevantes. Argumenta que a colonialidade do saber está relacionada à do poder, onde o conhecimento é utilizado como uma ferramenta de controle e exclusão. Maldonado-Torres (2008a) enfatiza que “a ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem, e que as línguas são o lugar onde se inscreve o conhecimento, implicando que a colonialidade do poder e do saber engendram a colonialidade do ser.

A pesquisa e a prática psicológicas, nesse contexto, são convocadas a assumir as narrativas e experiências marginalizadas e/ou oprimidas. Hammack e Toolis (2015), a partir do conflito israelo-palestino, observam que as identidades se configuram a partir das ‘narrativas principais’, ou *scripts* culturais, configuradas pelas interações sociais e discursos dominantes. Com isso, habilitar espaços para superar concepções, ante expectativas sobre como os indivíduos devem se comportar e como suas histórias devem ser contadas em relação a um grupo, que, muitas vezes, limita a autoexpressão (Hammack & Toolis, 2015).

Com isso, uma forte identificação grupal pode levar à resistência às mudanças de perspectivas, especialmente aquelas que envolvem interação direta com membros de grupos rivais ou relatos contrários aos apresentados nas narrativas coletivas, podendo levar a um questionamento e reavaliação das crenças internalizadas (Hammack & Toolis, 2015). A análise sobre as relações de poder, baseada nos pensamentos de Ignacio Martín-Baró, enfatiza que indivíduos que se identificam com as normas de um sistema de poder tendem a apoiá-las, influenciados por suas emoções e valores. Aqueles marginalizados, por outro lado, podem desenvolver crenças críticas, levando à resistência às normas estabelecidas.

No campo das metodologias decolonizadoras, abre-se o debate em relação às representações dominantes que, muitas vezes, minimizam ou ignoram as realidades vividas em contextos de opressão (Segalo et al., 2015), como o *apartheid* na África do Sul, a invasão da Ucrânia pela Rússia, a guerra na Síria, conflitos na África Subsaariana, a crise dos refugiados Rohingya em Mianmar, e a ocupação em Israel/Palestina. Assim, o desafio de fazer emergir

outras narrativas demanda entendimentos sobre a adesão aos discursos dominantes e as narrativas que silenciam modos alternativos, o que demanda criatividade para acionar diferentes leituras sobre as realidades vividas nas comunidades.

Se o movimento é de resgate de memória para oportunizar reconstrução de narrativas, busca-se, portanto, um movimento de desnaturalização da violência na vida cotidiana, como cita Zóttola (2016). Ao referir-se às contribuições de Martín-Baró, Zóttola (2016) cita a necessidade de reconhecer a legitimidade construída pela lógica de poder e a circularidade discursiva que, inclusive, compreende entendimento sobre o fatalismo, reconhecendo que os discursos que circulam na sociedade influenciam como as pessoas entendem a violência e a opressão.

Para Coleman (2021), a recuperação da memória histórica se contrapõe à influência a-histórica do neoliberalismo, que cria um ‘presente psicológico permanente’, resultando em dificuldades para compreender as opressões institucionais que afetam as comunidades marginalizadas. Como resultado de abordagem a-histórica, a cultura da violência é apresentada pelo discurso dominante como responsável pelo círculo da pobreza, associada às características individuais ou psicológicas, condições estruturais que levam a estados de resignação e fatalismo entre a população marginalizada (Sánchez & Trejo, 1999). Nesse circuito, por exemplo, se nega conhecimentos ancestrais, como incapazes de contribuir com o presente, fruto de uma cultura colonizadora, ao mesmo tempo que, na África, a sabedoria dos anciãos, que já foi importante no passado, hoje é negligenciada e/ou marginalizada (Nyerere, 1967), desprezando suas sabedorias e culturas.

Zóttola (2016) refere a ideia de ‘Hermenêutica psicossocial’ em caminho metodológico, ante o esforço para entender as dinâmicas que geram a violência e a opressão, suscitando compreensão desde os contextos em que ocorrem os atos de violência, em análise sobre as condições sociais, políticas e econômicas que possibilitam a emergência dos atos opressivos, considerando normas sociais que sustentam estruturas e comportamentos. Isso envolve questionar as justificações da violência cotidiana e suas manifestações sutis, incentivando a reflexão crítica sobre como essas realidades são aceitas sem contestação.

Martín-Baró (1988) anuncia essa discussão ao afirmar a necessidade do processo de despolarização social que permita superar a divisão e o conflito entre diferentes grupos na sociedade, na promoção de uma compreensão mútua e o respeito pelas diferenças, como um novo contrato social, baseado em princípios de diálogo, respeito e reconhecimento dos direitos humanos. Apenas nesse caminho, cita Martín-Baró (1988), assume-se a cura das relações

sociais afetadas pela guerra, permitindo que as pessoas elaborem sua história em um contexto diferente, onde prevaleçam a paz e a cooperação. Para tanto, a psicologia se insere ante o esforço de contribuir com políticas e práticas que reconheçam o impacto do trauma psicossocial, com reflexões no campo das estruturas sociais.

Assim, a partir de Ignacio Martín-Baró, as situações-limite, ainda, a vivência em ‘territórios de medo’, sugerem que abordagens aos traumas psicossociais superem a compensação financeira, considerando o impacto psicológico e social das violências que não se limitam apenas a aspectos corretivos ou morais, mas abordem as relações entre vítimas e a responsabilidade social em relação aos atos de violência. Em torno dessa discussão, Moffett (2024) afirma a importância do diálogo e da negociação entre as partes envolvidas, sugerindo que a reparação supere a abordagem de justiça corretiva ou moral. Do ponto de vista prático, em relação à África, merece menção o trabalho desenvolvido pela comissão de verdade e reconciliação criada pelo governo sul-africano pós-*apartheid*, que conduziu um processo que permitiu a audição das vítimas, a narração das suas histórias, num clima de respeito por elas e seu sofrimento, estabelecendo-se assim um verdadeiro diálogo (Tutu, 2000).

As análises psicossociais apreendidas por Ignacio Martín-Baró sobre a violência em sua leitura histórica e cultural em contextos cotidianos potencializam entendimentos sobre como as experiências subjetivas e psicossociais se entrelaçam na vivência da violência, reconhecida como um produto das relações sociais, que expressa e canaliza interesses de classes em um contexto determinado por conflitos sociais (Martins & Lacerda Jr., 2014). A desnaturalização da violência é fundamental, pois quanto mais se banaliza a violência, mais fortalecem-se as raízes desse tipo de relação humana. Pois, para Martín-Baró (1998), a violência é uma relação social na qual seus recursos são utilizados a fim de garantir interesses e privilégios de classe.

A dimensão psicossocial é reconhecida ante os mecanismos psicológicos que influenciam a percepção, interpretação e resposta dos indivíduos às suas realidades sociais e políticas, que envolvem emoções, identidades, valores e crenças integrados a um sistema de relações de poder. Martín-Baró (2014), ao afirmar que “a psicologia, o fazer psicológico teórico e aplicado, como qualquer outra atividade, está condicionada por interesses sociais em disputa” (pp. 592–593), defende que a psicologia seja “consciente de seus condicionamentos sociais e que, ao invés de assumir uma suposta assepsia científica, parte de uma consciência clara de seus pressupostos, de sua inserção social e, portanto, *das possibilidades e dos limites de sua própria perspectiva*” (p. 593).

Ante esse entendimento, Martín-Baró (2014) compreende que as relações humanas são definidas por dinâmicas de poder, e qualquer análise dessas interações deve considerar esses aspectos. A conscientização sobre como o poder opera pode capacitar indivíduos e grupos a buscarem mudanças sociais significativas, reconhecendo, principalmente, que as tramas coloniais configuram os processos de subjetivação no terreno das sociabilidades inscritas nos modos de viver neoliberal, como se discute em Bizarria (2025). Entre as instituições sociais que demandam compreensão e análise nesse cenário, estão as escolas, que passarão a ser objeto de nossa reflexão a seguir.

O NEOLIBERALISMO, A ESCOLA E A VIOLÊNCIA EPISTÊMICA

Segundo Costa (2024), Martín-Baró empreende críticas à maneira como a saúde mental e o sofrimento psíquico são abordados no contexto neoliberal, reduzindo-a a sintomas e diagnósticos, argumentando que o sofrimento psíquico reflete expressões de forças sociais ou estruturais com repercussões nas subjetividades. Costa (2024) relaciona esse contexto ao aumento da medicalização excessiva da vida cotidiana e à patologização das experiências emocionais, em crescimento desde 1970. Com isso, os indivíduos são responsabilizados pelo seu sofrimento psíquico, aumentando a culpa e a autocrítica, desviando a atenção das questões sociais relacionadas, refletindo em sentimentos de angústia, frustração e desesperança, fomentando relações de competitividade e consumo.

As colonialidades, como continuidade da lógica colonial em contextos contemporâneos, se inscrevem nos processos subjetivos na perspectiva das dinâmicas psicossociais de base valorativa, que fundamentam as representações de si mesmos e sobre o mundo. Essa dinâmica é mobilizada pelas relações de poder, circunscritas aos padrões culturais, identitários e epistêmicos legitimados como universais, que classificam as formas alternativas à condição marginal, cujas subjetividades refletem a opressão dos corpos, dos saberes, naturalizando relações de desigualdade, que reproduzem a subjugação sob a forma de crenças de inferioridade (Santos & Passos, 2024).

A crítica ao colonialismo, por conseguinte, mudou seu foco para as suas manifestações mais sutis e duradouras. Importantes entre elas estão as variedades da que foi conhecida como a “colonização da mente”. Essa é uma das formas de “violência epistêmica” para a qual, certamente, é tarefa dos filósofos contribuir para identificá-la e lutar contra ela (Dascal, 2009). Com isso, os sistemas de opressão que reproduzem a divisão de classes são mantidos por meio

da violência estrutural, com reflexos psicossociais que desumanizam e polarizam a sociedade, em geral, esvaziando a dimensão política (Bizarria et al., 2020).

A ideologização da violência se afirma nas relações sociais sob o capitalismo como fenômeno inerente à estrutura social e histórica, que deve ser analisado em seu contexto. Na visão de Martins e Lacerda Jr. (2018), a necessidade de desnaturalizar e criticar a ideologia que sustenta a violência e a percepção social dela reflete um passo importante para uma psicologia inspirada nos princípios de Martín-Baró. A relação entre ideologia e violência é fundamental para Martín-Baró, ao afirmar que as ideologias dominantes legitimam a violência, ao mesmo tempo, em que configuram a percepção dos sujeitos sobre o que é aceitável ou não na sociedade (Costa & Barroco, 2021). Esses meios vão desde mostras semióticas de autoridade, por superestimação de algumas fontes de autoridade epistêmicas e desvalorização de outras, até apelar para formas observáveis e dissimuladas de discriminação, fazendo uso de recompensa ou punição socioeconômica e absoluta coerção violenta (Dascal, 2009).

Diante disso, Martín-Baró (1984) defende que a saúde mental reflete as relações sociais e a coesão comunitária, sendo a convivência comunitária e as interações humanas fundamentais para o desenvolvimento emocional e social. O êxodo forçado de populações, por exemplo, resulta na perda de lares e na vivência de experiências traumáticas profundas, com fragilização dos tecidos sociais, haja vista que pessoas deslocadas enfrentam um estado contínuo de insegurança e desamparo, muitas vezes interrompendo os processos de luto que dificultam a continuidade de redes de apoio, causando um efeito devastador sobre a identidade e o bem-estar psicológico. Aqueles em situação de vulnerabilidade, ainda, fragilizam-se em função da estigmatização que afeta a autoestima das vítimas, gerando desafios para reconstruir suas vidas em uma sociedade que frequentemente os vê como ‘outros’ (Martín-Baró, 1984).

A onipresença da violência cria um ambiente permeado pelo medo e pela desconfiança, comprometendo a saúde mental coletiva. O medo, enraizado na violência, se torna um constrangimento que afeta o cotidiano, impacto que se reflete nas relações familiares e sociais, corroendo a capacidade de empatia e compreensão mútua (Martín-Baró, 1984). Com isso, Paredes e Veloz Serrade (2024) observam que a violência reflete nos processos subjetivos das vítimas da opressão estrutural, sugerindo a recuperação da memória coletiva e individual sobre experiências traumáticas, para fortalecer a identidade coletiva, que habilita a capacidade de agir dos grupos populares, visando a transformação social e a promoção da justiça epistêmica (Oliveira et al., 2014).

Na perspectiva de uma psicologia da libertação, de base responsiva (Gonzaga & Amozou, 2024), buscam-se respostas às necessidades emergentes de elaborações sobre as violências do contexto contemporâneo, buscando a justiça epistêmica, a equidade e o reconhecimento da diferença que devem constituir os pilares que vise ao resgate das memórias e às reconfigurações das subjetividades.

A violência nas escolas, em diferentes contextos ao redor do mundo, pode ser relacionada às questões discutidas até aqui — como violência epistêmica, colonialidades, fatalismo e construção de narrativas alternativas. E, nesse contexto, reconhecer o que Althusser (1979) afirma: que o aparelho repressivo de Estado “funciona pela violência”, enquanto os aparelhos ideológicos de Estado *funcionam “pela ideologia”*. Ambas se articulam e se fortalecem nos diferentes contextos sociais, incluindo a escola.

A violência epistêmica opera nas escolas quando certos saberes, identidades e histórias são sistematicamente marginalizados, em detrimento de outros. Os currículos escolares, de uma maneira geral, em países colonizados como Brasil e países africanos, ainda refletem perspectivas eurocêntricas, deslegitimando as culturas e saberes locais. Essa anulação de narrativas diversas cria um ambiente de exclusão que contribui para a violência simbólica e estrutural nas escolas. Essa exclusão, por sua vez, pode gerar tensões e atos de violência relacionados, por exemplo, à identidade cultural e racial, muito presente na contemporaneidade, como se discute em Bizarria et al. (2025c).

As colonialidades influenciam as condições das escolas e dos sistemas educacionais, sobretudo em contextos marginalizados, marcados por precariedade estrutural e insuficiência de recursos. Associadas às desigualdades sociais e econômicas, essas condições favorecem tensões e violências no ambiente escolar, reforçando práticas autoritárias e produzindo medo, ansiedade e insegurança nas salas de aula. Esse contexto pode produzir sentimentos de desvalia e fatalismo, associados ao abandono e ao fracasso escolar. Vinculado à violência epistêmica, o fatalismo leva estudantes e educadores a naturalizarem conflitos e violências como parte inevitável da vida escolar, dificultando a construção de ambientes mais seguros e inclusivos.

As tecnologias e as dinâmicas digitais também se entrelaçam à violência nas escolas, especialmente na forma de *cyberbullying*. Esse tipo de violência reflete a imposição de narrativas dominantes e a exclusão digital, onde vozes são silenciadas ou atacadas por meio de plataformas on-line (Mariano et al., 2025). A lógica neoliberal de validação nas redes sociais intensifica tensões entre jovens e pode favorecer episódios de violência dentro e fora da escola (Bizarria, et al., 2022). Nesse contexto, sistemas de inteligência artificial também podem

reproduzir discursos associados à dominação e à violência simbólica e epistêmica. Fanon (2021), nesse sentido, denunciou a colonização da subjetividade, da linguagem e do saber, hoje praticada pela Inteligência Artificial, o que se reflete como “racismo” epistêmico.

Moreno Artal (2005) afirma que a violência nas comunidades escolares demanda abordagens interdisciplinares que envolvam escola, famílias e governo, considerando fatores como pobreza, abandono, desemprego e experiências associadas à cultura da violência. Nesse contexto, torna-se necessária a construção de mediações de conflitos no cotidiano educacional. Lizarralde Jaramillo (2012) lembra que Martín-Baró acreditava na capacidade da educação de gerar mudanças significativas, cultivando uma cultura de paz e solidariedade, apesar do clima de violência.

Com inspiração em Ignacio Martín-Baró, Lizarralde Jaramillo (2012) observa que o medo e a desumanização entrelaçados nas dinâmicas culturais que permeiam ambientes educativos podem também afetar como as comunidades se relacionam e se educam. Para tanto, citam que os ‘territórios do medo’, áreas onde a cultura de desconfiança e os impactos psicológicos da violência afetam o cotidiano escolar, levam à naturalização do medo como parte da existência, influenciando a cultura escolar, as práticas de socialização e o contexto de aprendizagem, com a normalização de comportamentos agressivos, onde indivíduos ou grupos são vistos menos humanos, o que permite justificar a violência contra eles, e a falta de empatia entre os jovens e desses em relação à escola e à educação.

De outra forma, ao estudar o contexto escolar e a noção de trauma psicossocial, Moreira e Guzzo (2015, 2016, 2017) ampliam a definição de Martín-Baró sobre ‘situação-limite’, entendida como um conjunto de circunstâncias cotidianas críticas que revelam a relação entre o sujeito e a sociedade, elucidando a formação da subjetividade nas interações sociais. Representa, portanto, momentos ou circunstâncias que afetam os alunos de maneira significativa, como crises pessoais, conflitos sociais ou dificuldades de aprendizagem. A partir da identificação de uma situação-limite, pode-se, também, transformar crises em oportunidades de crescimento e aprendizado, explorar as possibilidades de ação e desenvolvimento que essas situações oferecem.

Para Guzzo et al. (2015), a banalização da educação sob influência do neoliberalismo reflete na presença de violência nas comunidades que afeta diretamente o ambiente escolar. As dificuldades econômicas das famílias, como desemprego e informalidade, impactam a capacidade das crianças de frequentar a escola e se concentrar nos estudos, bem como a dificuldade em acessar saúde adequada pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos.

O contexto educacional favorece a compreensão do fatalismo como expressão da violência epistêmica, marcada pela descrença diante da violência, dos conflitos sociais e das relações de poder. Em Martín-Baró, o medo e o trauma psicossocial fragilizam a capacidade de agir. No ambiente escolar, isso se manifesta na leitura da agressividade e da rebeldia a partir de perspectivas homogeneizantes que silenciam diferenças, conflitos e relações de poder, como se reflete a partir de Martín-Baró (1990) e Maldonado-Torres (2008b).

Com isso, as memórias das experiências podem suscitar narrativas e vozes silenciadas em muitos aspectos, o que suscita compreensões analíticas, entendendo-as políticas, ao passo que garantir espaço habilitador à reconstrução identitária pode ser um caminho potente para ‘adiar o fim do mundo’⁸. E, nesse caminho, como Viñas (2018) afirma, “conhecer as muitas histórias ... nos permitirá reconhecer que existem muitas e muito diversas formas de dialogar com os outros e com o mundo” (p. 104, tradução nossa). E, ainda, “visitar o passado ... buscar nele ferramentas de compreensão para reconstrução do curso da vida, quando este foi danificado, e, talvez desencadear processos resilientes de reflexão para combater e resistir (ativamente) ao medo da liberdade e da diferença” (Viñas, 2018, p. 105). E, por fim,

entendemos que o tempo está vivo. Essa memória está viva e o impulso de poder ser pulsa dentro dela. Reconhecemos, também, que existe um tempo acima do tempo cronológico, muito mais poderoso e místico: o tempo humano, que diariamente exige e clama. (Viñas, 2018, p. 105)

Assim, a luta por (re)conhecimento das diferenças por meio de uma psicossociologia das ausências, sendo “aquela que procura conhecer, validar e creditar alternativas em termos de modos de ser, viver, amar, trabalhar, sentir, parecer, nutrir, consumir, diferentes dos tradicionais ou considerados como únicos válidos” (Veronese, 2008, p. 33), em contexto de resgate de memórias silenciadas e (re)construção de identidades habilitadas à ação.

Melo (2022), citando Michael Pollak, afirma que o resgate da memória envolve a seleção e a construção de narrativas que podem ser utilizadas para afirmar identidades e reivindicar direitos, ampliando contribuições ao campo da violência simbólica com inspiração em Pierre Bourdieu (1989), no sentido da imposição de significados e valores por parte de grupos dominantes. Assim, “por definição, *reconstrução a posteriori*, o relato de vida ordena os eventos que demarcaram uma vida; ... Tudo se passa como se *coerência e continuidade*

⁸ Em referência à obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), de Ailton Krenak.

estivessem comumente admitidas como os signos distintivos de uma identidade assegurada” (Pollak, 2010, p. 45).

Entende-se, de maneira provisória e ancorada nos estudos apresentados, que o desafio de compreender a violência epistêmica a partir do fatalismo confere à psicologia comprometida, como defende Martín-Baró, o reconhecimento das colonialidades que operam nos processos subjetivos referidos aos contextos histórico e cultural de referência às identidades.

Defende-se, portanto, uma ética do cuidado comprometida com a produção de saúde e com leituras contextualizadas da violência psicossocial e epistêmica, considerando tempos, espaços e territórios da vida coletiva. Em diálogo com Martín-Baró, busca-se evitar que, em nome do enfrentamento da opressão, sejam reproduzidas formas de violência epistêmica. Tal entendimento demanda reflexões adicionais, no campo de leituras sobre os sentidos do exercício de ‘conscientização’ na relação às representações sobre ‘opressor’ e ‘oprimido’, expressa na obra do educador brasileiro Paulo Freire, que influenciou a Psicologia da libertação de Martín-Baró.

Ao assumir a conscientização como horizonte do quefazer psicológico. ... Não há pessoa sem família, aprendizagem sem cultura, loucura sem ordem social; portanto, não pode tampouco haver um eu sem um nós, um saber sem um sistema simbólico, uma desordem que não se remeta a normas morais e a uma normalidade social. (Martín-Baró, 1996, p. 17)

Aqui, Martín-Baró (1996) inclui a ideia de compromisso da psicologia em relação à ação em atenção à liberdade e à autonomia, ancorado na justiça epistêmica, na equidade e no reconhecimento da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomaremos nesse momento alguns aspectos, abordados ao longo das reflexões postas em debate, relacionados à violência epistêmica, no intuito de trazer proposições decoloniais como convite à crítica, à ação e à produção de diferentes abordagens ao tema violência no contexto escolar.

O fatalismo pode ser compreendido como efeito da violência epistêmica, que enfraquece possibilidades de ação por meio da exclusão e deslegitimação de experiências sociais. Associado às colonialidades e à lógica neoliberal, seu enfrentamento requer a construção de sentidos que favoreçam ação coletiva e outras formas de existência social.

Esse enfrentamento demanda reposicionamentos éticos e políticos da psicologia e de outros campos do saber, considerando contextos de opressão, autonomia e liberdade. Reconhecer as colonialidades presentes nos processos subjetivos implica repensar práticas e valorizar diferentes saberes e experiências. A superação do fatalismo pode favorecer o reconhecimento de memórias silenciadas, identidades e possibilidades de transformação social.

A decolonização, nesse sentido, busca superar o fatalismo ao oferecer perspectivas alternativas que valorizem os saberes locais e promovam a autonomia dos sujeitos. Ela incentiva a imaginação de futuros diversos e emancipatórios, desafiando a imposição de narrativas hegemônicas. Nesse caminho, a psicossociologia das ausências observa a importância de reconhecer e preencher as lacunas de significado criadas pelo silenciamento colonial, fazendo emergir narrativas que foram marginalizadas e reconfigurando identidades que possam atuar de forma ativa e transformadora. O enfrentamento à violência epistêmica e a habilitação de identidades à ação são passos fundamentais nesse processo, considerando o engajamento ativo na promoção de mudanças estruturais.

Com relação ao contexto escolar, a violência nas escolas, em todas as suas formas, é um reflexo de dinâmicas globais de opressão e exclusão. Combatê-la mobiliza ações imediatas e esforços estruturais para desconstruir as colonialidades, superar o fatalismo e promover justiça epistêmica. A psicologia e a educação podem liderar esse movimento, agindo como ferramentas para a emancipação e a construção de ambientes escolares que celebrem a diversidade, a equidade e a inclusão, possibilitem a criação de espaços inclusivos e seguros (Bizarria et al., 2022). Por exemplo, incorporar justiça epistêmica e equidade nos currículos, valorizar as culturas locais e promover um ambiente escolar que respeite as diferenças pode prevenir a violência, valorizando tradições locais.

Como limites, a revisão de narrativa sustenta um campo reflexivo ancorado em um conjunto de autores situados em perspectiva epistemológica específica, particularmente situado nas matrizes do conhecimento social e histórico, assumindo a leitura dialética. Considerando a pluralidade epistêmica, entende-se que a argumentação empreendida pode ser ampliada a partir de diferentes leituras sobre o fenômeno da violência nas escolas e mobilizar discursos e práticas sociais atentos às dinâmicas educativas, tão vivas em sociedades que primam pelas sociabilidades produzidas em seus espaços.

REFERÊNCIAS

- Althusser, L. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (J. J. M. Ramos, Trad.). Martins Fontes.
- Bhabha, H. K. (1994). *O local da cultura* (M. Ávila, E. L. L. Reis, & G. R. Gonçalves, Trans.). Editora UFMG.
- Bizarria, F. P. A. (2025). Uma crítica decolonial ao fazer investigação ação participativa (IAP) em psicologia. In M. L. G. Schmidt, L. O. Borges, S. C. Barbosa, & F. F. Oliveira (Orgs.), *Desafios metodológicos ao pesquisador socialmente engajado* (pp. 93–110). Leopoldianum.
- Bizarria, F. P. A., Ipiranga, A. S. R., & Barbosa, F. L. S. (2021). Violência epistêmica e contexto educacional em tramas: Configuração de um velho novo campo de pesquisa. In *Anais do VII Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais* (pp. 1–7). <https://www.even3.com.br/anais/viicbeo2020/386859-violencia-epistemica-e-contexto-educacional-em-tramas--configuracao-de-um-velho-novo-campo-de-pesquisa/>
- Bizarria, F. P. A., Figueredo, I. B., Cavalcante, S. N., Silva, E. J. D., & Barbosa, F. L. S. (2022). Políticas públicas de saúde para a juventude: Estudo bibliométrico e agenda de pesquisa com base na Web of Science. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(10), 3975–3985. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022710.04812022>
- Bizarria, F. P. A., Madureira, M. M., Pinheiro, L. V. S., & Barbosa, F. L. S. (2025a). Atenção psicossocial e o enfrentamento à violência no contexto escolar: Aproximações analíticas entre o campo simbólico, ontológico e epistêmico. *Da Investigação às Práticas*, 15(2), e433. <https://doi.org/10.25757/invep.v15i2.433>
- Bizarria, F. P. A., Tassigny, M. M., Barbosa, F. L. S., & Freire, J. C. S. (2020). Inovação e gestão universitária no campo decolonial: Estudo do suporte normativo de uma universidade de integração internacional. *Organizações & Sociedade*, 27(95), 855–879. <https://doi.org/10.1590/1984-9270959>
- Bizarria, F. P. A., Pinheiro, L. V. S., Barbosa, F. L. S., & Silva, B. C. (2025b). Violence at work in the series *The Office* from the perspective of epistemicide. *Contextus*, 23, e94611. <https://doi.org/10.36517/contextus.2025.94611>
- Bizarria, F. P. A., Pinheiro, L. V. S., Silva, A. C. M., & Barbosa, F. L. S. (2025c). Vivências, afetos e espaços habilitadores às interações sociais: Ensaio de abordagem à saúde mental e extensão universitária na perspectiva de Vygotsky e González Rey. *Plurais*, 10, e025021. <https://doi.org/10.29378/plurais.v10i00.21590>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Bertrand Brasil.
- Burton, M. (2004). La psicología de la liberación: Aprendiendo de América Latina. *Polis*, 1(4), 101–124.

- Coleman, B. R. (2021). Managing the disconnect: A critical case study of neoliberalism in youth development practice. *Journal of Community Psychology*, 49(4), 907–926. <https://doi.org/10.1002/jcop.22350>
- Costa, A. K. O. (2024). Aspectos sociopolíticos do sofrimento psíquico: Desesperança, individualização e controle das subjetividades como estratégias neoliberais. *Perspectivas Sociais*, 10(1), 108–127. <https://doi.org/10.15210/rps.v10i01.26902>
- Costa, M. L. E. S., & Barroco, S. M. S. (2021). Violência e a práxis da psicologia: Contribuições de Ignácio Martín-Baró. *Germinal*, 13(3), 66–86. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47181>
- Dascal, M. (2009). Colonizando e descolonizando mentes. *Cadernos IHU Ideias*, 7(118), 1–27.
- Fanon, F. (2021). *Racismo e cultura*. Terra Sem Amos.
- Faria, L., & Martins, C. (2024). Violência colonial e efeitos psicossociais: Diálogo entre experiências Kaiowá e Guarani e escritos de Martín-Baró. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 24, e66509. <https://doi.org/10.12957/epp.2024.66509>
- Gómez Lacayo, J. P. (2021). La guerra nuestra de cada día: História, violencia y pensamiento crítico en Ignacio Martín-Baró. *Ístmica*, 28(1), 11–32. <https://doi.org/10.15359/istmica.28.2>
- Gonzaga, K., & Amozou, K. (2024). Guiando as organizações do futuro: Uma reflexão sobre o manifesto da liderança responsiva e do paradigma evolucionário nas organizações de educação no Brasil. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas*, 9(2), 46–61.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalana, A. S. C. (2015). Everyday life and public elementary school in Brazil: A critical psychological intervention model. *Outlines*, 16(2), 71–87. <https://doi.org/10.7146/ocps.v16i2.22995>
- Hammack, P. L., & Toolis, E. (2015). Putting the social into personal identity: The master narrative as root metaphor for psychological and developmental science: Commentary on McLean and Syed. *Human Development*, 58(6), 350–364. <https://doi.org/10.1159/000446054>
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lizarralde Jaramillo, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: Estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21–39. <https://doi.org/10.17227/01203916.1621>
- Maldonado-Torres, N. (2008a). A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade (I. M. Ferreira, Trad.). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71–114. <https://doi.org/10.4000/rccs.695>
- Maldonado-Torres, N. (2008b). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61–72. <https://doi.org/10.25058/20112742.339>

- Mariano, L. O., Moura, L. S., Mattos, R. H. P., Bizarria, F. P. A., & Kind, L. (2025). Faces of exclusion: The "social," the "digital" and "digital racism" in a decolonial critical essay. *Frontiers in Sociology*, 10, 1534313. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1534313>
- Martín-Baró, I. (1983). Polarización social en El Salvador. *Estudios Centroamericanos*, 38(412), 129–142. <https://doi.org/10.51378/eca.v38i412.8900>
- Martín-Baró, I. (1984). Guerra y salud mental. *Estudios Centroamericanos*, 39(429–430), 503–514. <https://doi.org/10.51378/eca.v39i429-430.8790>
- Martín-Baró, I. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. *Revista de Psicología de El Salvador*, 7(28), 123–141.
- Martín-Baró, I. (1989). Los medios de comunicación masiva y la opinión pública en El Salvador de 1979 a 1989. *Ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de la Latin American Studies Association*, San Juan, Puerto Rico.
- Martín-Baró, I. (1990). Trabajador alegre o trabajador explotado: La identidad nacional del salvadoreño. *Revista de Psicología de El Salvador*, 9(35), 147–172.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Trotta.
- Martín-Baró, I. (2014). Processos psíquicos e poder (F. Lacerda, Trad.). *Psicologia Política*, 14(31), 591–608.
- Martins, K. O., & Lacerda Jr., F. (2014). A contribuição de Martín-Baró para o estudo da violência: Uma apresentação. *Psicologia Política*, 14(31), 569–589.
- Martins, K. O., & Lacerda Jr., F. (2018). Ideologização da violência no capitalismo: Contribuições da psicologia da libertação de Martín-Baró. *Gerais*, 11(2), 221–235. <https://doi.org/10.36298/gerais2019110204>
- Melo, R. M. (2022). Quem deve lembrar e o que deve ser lembrado: Disputas simbólicas pela memória social no quilombo Machadinho/RJ. *PragMATIZES*, 12(22), 396–420. <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v12i22.49971>
- Moffett, L. (2024). Reparations as balance. *Journal of Social Philosophy*, 55(4), 624–642. <https://doi.org/10.1111/josp.12523>
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2015). Do trauma psicossocial às situações-limite: A compreensão de Ignacio Martín-Baró. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 569–577. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300021>
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite: Atuação crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 204–215. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>

- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: As possibilidades da psicologia da libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29, e141683. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i41683>
- Moreno Artal, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Educación*, 29(2), 139–155. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V29I2.2244>
- Nyerere, J. K. (1967). *Education for self-reliance*. Government Printer.
- Oliveira, L. B., Guzzo, R. S. L., Pondian Tizzei, R., & Silva Neto, W. M. F. (2014). Vida e a obra de Ignacio Martín-Baró e o paradigma da libertação. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 3(1), 205–230.
- Paredes, A., & Veloz Serrade, J. (2024). La función crítica de la psicología de la liberación latinoamericana ante las dictaduras cívico-militares en la región: Uma análise de três textos fundadores. *Caderno de Letras*, 48, 167–183. <https://doi.org/10.15210/cdl.vi48.26985>
- Pollak, M. (2010). A gestão do indizível (G. Anjos, Trad.). *WebMosaica*, 2(1), 9–49.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v–vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Rubilar Solis, L. (1998). Ignacio Martín-Baró: Figura emblemática de la Psicología Social Latinoamericana. *Revista de Psicología*, 7, 81–88. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.1998.18763>
- Sánchez, E., & Trejo, Z. (1999). Estructura social y personalidad en la obra de Ignacio Martín Baró. *Revista de Psicología Social*, 14(2–3), 145–158. <https://doi.org/10.1174/021347499760259912>
- Santos, C. B. O., & Passos, R. G. (2024). As contribuições críticas de Ignacio Martín-Baró: Notas sobre saúde mental, fatalismo e guerra. *Serviço Social & Sociedade*, 147(2), e6628409. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.409>
- Segalo, P., Manoff, E., & Fine, M. (2015). Working with embroideries and counter-maps: Engaging memory and imagination within decolonizing frameworks. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(1), 342–364. <https://doi.org/10.5964/jspp.v3i1.145>
- Shalhoub-Kevorkian, N. (2020). Gun to body: Mental health against unchilding. *International Journal of Applied Psychoanalytical Studies*, 17(2), 126–145. <https://doi.org/10.1002/aps.1652>
- Tutu, D. (2000). *No future without forgiveness*. Doubleday.
- Upegui-Hernández, D. (2008). Rethinking the role of Escuelas Nuevas and social capital in Colombia through the lens of peace-building and reconciliation. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 2(1), 21–29. <https://doi.org/10.1375/prp.2.1.21>
- Veronese, M. V. (2008). *Psicologia social e economia solidária*. Idéias & Letras.

- Viñas, R. L. (2018). Memoria y prospección. In J. H. Melguizo Posada (Ed.), *Cultura de paz, palabra y memoria: Un modelo de gestión cultural comunitario* (4.ª ed., pp. 102–107). Fondo de Cultura Económica.
- Waeny, M. F. C., & Vaz de Macêdo, C. M. (2019). A importância do contexto histórico: El Salvador e Ignácio Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*, 31, e187485. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31187485>
- Zóttola, L. (2016). Violencia autorizada: Formas y disfraces. *E-Cadernos CES*, 25, 83–92. <https://doi.org/10.4000/eces.2069>

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Agradecemos à PUC em função do projeto de extensão que resultou neste artigo.
 - ☐ **Financiamento:** Não.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não.
 - ☐ **Aprovação ética:** O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa. Não precisou passar por pelo comitê de ética.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados estão no trabalho.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Fabiana Bizarria e Kátia Gonzaga contribuíram com a concepção, desenvolvimento e estruturação do artigo. Antunes Pinto e Orlando Chemane contribuíram com a revisão e finalização.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

