



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NAJLA GAMA PASSOS SILVA

**A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES NA DIREÇÃO DE UMA
PERSPECTIVA CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR**

Salvador
2019

NAJLA GAMA PASSOS SILVA

**A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES NA DIREÇÃO DE
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação na Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Najla Gama Passos.

A psicologia da educação na formação de professores: limites e possibilidades na direção de uma perspectiva crítica no ensino superior / Najla Gama Passos Silva. – 2019.

188 f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Lygia de Sousa Viégas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Psicologia educacional. 2. Professores – Formação. 3. Pensamento crítico. 4. Didática (Ensino superior) I. Viégas, Lygia de Sousa.
II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370. 15 - 23. ed.

NAJLA GAMA PASSOS SILVA

**A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
LIMITES E POSSIBILIDADES NA DIREÇÃO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 30 de setembro de 2019.

Lygia de Sousa Viégas – Orientadora. _____

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Flávia da Silva Ferreira Asbahr (UNESP) _____

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

Professora Assistente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru.

Angelina Pandita Pereira (UFBA) _____

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

À Maria Alice, Maria Francine e ao Arthur.
Amores que me fortalecem todos dias,
a cada manhã, a cada momento.

À professora Raízes
e aos estudantes:
Anália, Girassol, Jasmine, Alice e Alan.
Que a nossa formação crítica
seja contínua
e possa reverberar
enquanto práxis educativa.

Ao conjunto de trabalhadores
e trabalhadoras
que cotidianamente
se levantam e lutam
frente à exploração e opressão
do capital.

AGRADECIMENTOS

Primavera de 2019. Tantas caminhadas coletivas até aqui. Muitos aprendizados, reflexões, mudanças, amizades, companheiros e companheiras que floriram, de forma direta ou indireta, perto ou longe, meu percurso de formação, pessoal, intelectual e político.

Agradeço à querida orientadora Lygia Viégas, que tive a honra de sua parceria, de luta coletiva, de cuidadoso olhar/escuta, paciência, contribuições, reflexões com a pesquisa e para além dela. Por quem tenho grande admiração e respeito. Pela delicadeza e imenso apoio neste momento tão especial na minha vida, de mudanças, da vinda da pequena Maria Francine e de todo o processo trilhado. Obrigada por desvelar as mediações da vida cotidiana e as esferas da vida não-cotidiana e me fazer compreender ainda mais os atravessamentos objetivos-subjetivos que perpassam nossa vida e formação.

À professora Raízes pelo apoio, confiança, disponibilidade e gentileza nesse processo da pesquisa. Sou grata pelas contribuições e fico muito honrada de ter realizado a pesquisa de campo com uma professora de imensa potência na formação de professores. Neste movimento de formação, também aprendi muito e levo para a minha vida pessoal/profissional. Muito obrigada.

Aos participantes da pesquisa no componente curricular Psicologia da Educação, em especial aos estudantes entrevistados, Anália, Girassol, Jasmine, Alice e Alan. Agradeço a cada de um de vocês pela disponibilidade, confiança e generosidade neste período da pesquisa.

Às professoras Angelina Pandita e Flávia Asbahr pela generosidade de participarem da banca e pelas gratificantes contribuições teóricas para a minha pesquisa. Muito obrigada.

Ao nosso grupo de pesquisa EPIS, agradeço a cada um de vocês: Lygia Viégas, Ricardo Brasil, Cácio Romualdo, Ariane Felício, Liliane Teles (e a vinda da pequena Helen nesse processo) Pérola Veneza, Meire Checa, Paulo Cardoso, Denise Souza (e a pequena Maria Flor, que está a caminho), Alberto Leal, Sarah Lemes e Eliomar Lima. De forma generosa e coletiva, sabem acolher, escutar, trazer contribuições para a melhoria das nossas pesquisas.

Ao Tito Carvalhal, pelas inúmeras gentilezas ao longo desse período.

Às professoras Celi Taffarel e Elaine Oliveira, por ter tido a honra de ser aluna e pelas valiosas contribuições teóricas no percurso de formação no mestrado.

Aos mais diversos funcionários, da limpeza, vigilantes, secretários, em especial a Eline Telles, Eliene Bastos e Cleiton Lima, entre outros que fazem esta universidade funcionar todos os dias.

Aos colegas e a professora Maria Couto do componente curricular Projeto de Dissertação, pelas contribuições coletivas e olhares atentos com as pesquisas, sobretudo ao colega Emanuel Gomes pela cuidadosa leitura em todas as pesquisas.

Aos colegas Jaildo Vilas Bôas, Nívia Bispo, Janaína Rodrigues, Lorena Costa e Lilian Santana, pelos momentos de estudos, inquietações, alegrias, apoio e amizade. Admiro vocês e sei que juntos também caminham na direção de uma educação pública, gratuita, de saber científico sério e de qualidade.

À querida Carmen Lilia pelos momentos de trocas, estudos, alegrias e conversas neste percurso na universidade.

Aos meus queridos amigos, raros e loucos, Marcelo Miranda, Charlene Pereira e Gustavo Pontas. Tenho uma imensa admiração, carinho e alegria por vocês. Que essa nossa caminhada seja sempre coletiva, de afeto e muita luta.

À querida Rosimeire Assis, a quem carinhosamente tenho imensa admiração e respeito. Tive a oportunidade de caminhar desde o percurso da graduação. Como você diz: não é sobre quem te dá a mão, é sobre quem não te solta. Pela solidez da amizade. Pelas alegrias e parceria de todos os momentos.

À querida Valdelita Carvalho, a quem tive a honra da amizade, da graduação para uma vida inteira. Pelas alegrias de todos os momentos.

À querida Simone Souza, pela alegria e os longos anos de caminhada e amizade.

À querida Simone Cruz, pela carinho e alegria de sempre.

À minha mãe, pelo infinito amor e cuidado de sempre. Pelo constante incentivo aos seus filhos para o caminho dos estudos. Professora há mais de 30 anos. Crescemos ouvindo suas experiências na escola pública. Neste ano de 2019, aposentada, sai homenageada pelo imenso respeito aos estudantes, pela defesa da escola, pública, gratuita e de qualidade. Quanto orgulho. Ao meu pai José Araújo pelo amor e enorme carinho de sempre. Amo vocês.

Aos meus irmãos, Joade Gama e Lucas Gama pelo infinito amor, amizade, cuidado e alegria de sempre. Meus amores.

À Débora Moura, obrigada pela alegria de sempre.

À Alessandra Reis, pela potência que vem se consolidando ao longo da sua formação acadêmica. Pelo cuidado e amizade de sempre. À, Inalda Reis, Clariza Almeida, e ao Iran Reis, pelo carinho, amizade, confiança e alegria de sempre.

Ao meu companheiro de todos os momentos, Osvaldo Teodoro, por quem tenho imenso amor e admiração. Meu encorajador incondicional na vida e nos estudos. Que bom que eu te tenho ao meu lado. Que bom que eu posso contar, lutar, estudar, conversar, rir, chorar, cair, levantar, compartilhar, amar, com você. E ao nossos amores, Maria Alice, Arthur e Maria Francine. Com vocês eu sou muito mais forte e feliz. Amo vocês.

Aos que se dedicam e se comprometem educacional e politicamente para formar professores críticos seja nesta universidade, bem como nas demais universidades no Brasil.

À FAPESB pelo fomento à pesquisa em todo esse processo, sobretudo pelo período da licença maternidade, assegurando a minha condição como estudante bolsista, e a continuidade dos meus estudos.

Sempre que o nosso casaco se rasga
Vocês vêm correndo dizer: assim não pode ser;
Isso vai acabar, custe o que custar!
Cheios de fé vão aos senhores
Enquanto nós, cheios de frio, aguardamos.
E ao voltar, sempre triunfantes,
Nos mostram o que por nós conquistam:
Um pequeno remendo.
Ótimo, eis o remendo.
Mas onde está o nosso casaco?

Sempre que nós gritamos de fome
Vocês vêm correndo dizer: isso não vai continuar,
É preciso ajuda-los, custe o que custar!
E cheios de ardor vão aos senhores
Enquanto nós, com ardor no estômago, esperamos.
E ao voltar, sempre triunfantes,
Exibem a grande conquista:
Um pedacinho de pão.
Que bom, este é o pedaço de pão,
Mas onde está pão?

Não precisamos só de remendo,
Precisamos do casaco inteiro.
Não precisamos de pedaços de pão,
Precisamos de pão verdadeiro.
Não precisamos só do emprego,
Toda a fábrica precisamos.
E mais o carvão.
E mais as minas.
O povo no poder.
É disso que precisamos.
Que tem vocês
a nos dar/?

(Bertolt Brecht)

SILVA, Najla Gama Passos. A Psicologia da Educação na formação de professores: limites e possibilidades na direção de uma perspectiva crítica no ensino superior. 188 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades para a construção de uma formação crítica de professores, a partir do componente curricular Psicologia da Educação na Universidade Federal da Bahia. Compõem os objetivos específicos da pesquisa: a) analisar os elementos que compõem o plano de curso do componente curricular Psicologia da Educação; b) analisar as contribuições do componente curricular Psicologia da Educação na direção da formação crítica de professores; c) conhecer as concepções dos (as) graduandos (as) e da professora acerca das contribuições da Psicologia da Educação em uma perspectiva crítica na formação de professores. Partindo do Materialismo Histórico Dialético, busca aprofundar os estudos compreendendo que é possível apreender a universidade/escola como espaço de formação determinado pela complexa realidade social, todavia, campo estratégico indispensável para a construção de uma contra-hegemonia que se coloque a serviço da classe trabalhadora. Nesta direção, a pesquisa está organizada em cinco seções: na primeira seção, aborda, de forma breve, a necessidade da formação crítica de professores, sobretudo em tempos de pós-modernismo e descaracterização da formação e trabalho dos professores. Na segunda seção, busca discutir as implicações da psicologia na formação de professores entre movimentos de hegemonia e rupturas no contexto social contemporâneo. Ressalta a defesa da inserção da perspectiva crítica em psicologia na formação de professores como condição necessária na discussão política e educacional. Na seção seguinte, aborda o percurso da pesquisa de campo, destacando os fundamentos teórico-metodológicos, as expressões conceituais do não cotidiano atravessado pelo cotidiano na formação de professores, bem como os participantes e os procedimentos da pesquisa: análise documental, a partir do plano de curso da professora, observação em sala de aula no período de um semestre letivo; e entrevistas com cinco estudantes e a professora. Na quarta seção, destaca as contribuições da pesquisa de campo, ressaltando a Psicologia da Educação enquanto componente curricular para a formação crítica de professores. A última seção busca articular o interior da formação de professores, a partir de algumas categorias, enfatizando a relação singular-particular-universal; a relação conteúdo-forma; e a crítica à naturalização da formação humana e das relações sociais como condição para a apreensão concreta dos fenômenos educativos. A pesquisa aponta a relevância da Psicologia da Educação em uma perspectiva crítica como um caminho possível na socialização do conhecimento científico na direção de transformar as possibilidades da formação crítica dos estudantes e na contribuição do fortalecimento de uma práxis em consonância com os interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Formação de professores. Formação crítica no ensino superior. Curso de Pedagogia. Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Najla Gama Passos. *The Psychology of Education in teacher education: limits and possibilities towards a critical perspective in higher education*. 188 f. 2019. Dissertation (Master) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This research aims to analyze the limits and possibilities for the construction of a critical formation of teachers, from the curricular component of Educational Psychology at the Federal University of Bahia. The specific objectives of the research comprise: a) to analyze the elements that make up the course plan of the Educational Psychology curricular component; b) analyze the contributions of the Educational Psychology curricular component in the direction of critical teacher education; c) to know the conceptions of the students and the teacher about the contributions of Educational Psychology in a critical perspective in teacher education. Starting from Dialectical Historical Materialism, it seeks to deepen the studies, understanding that it is possible to apprehend the university / school as a training space determined by the complex social reality, however, an essential strategic field for the construction of a counter-hegemony that places itself at the service of the working class. In this sense, the research is organized into five sections: in the first section, it briefly addresses the need for critical teacher training, especially in times of postmodernism and the lack of characterization of teacher training and work. In the second section, it seeks to discuss the implications of psychology in teacher education between movements of hegemony and ruptures in the contemporary social context. It emphasizes the defense of the insertion of the critical perspective in psychology in the training of teachers as a necessary condition in the political and educational discussion. In the following section, it addresses the course of field research, highlighting the theoretical and methodological foundations, the conceptual expressions of the non-everyday traversed by the everyday in teacher education, as well as the participants and the research procedures: document analysis, from the plan the teacher's course, classroom observation during a semester; and interviews with five students and the teacher. In the fourth section, it highlights the contributions of field research, highlighting Educational Psychology as a curricular component for critical teacher education. The last section seeks to articulate the interior of teacher education, based on some categories, emphasizing the singular-particular-universal relationship; the content-form relationship; and the critique of the naturalization of human formation and social relations as a condition for the concrete apprehension of educational phenomena. The research points out the relevance of Educational Psychology in a critical perspective as a possible way in the socialization of scientific knowledge in the direction of transforming the possibilities of critical training of students and in the contribution to the strengthening of a praxis in line with the interests of the working class.

Keywords: Educational psychology. Teacher training. Critical training in higher education. Pedagogy course. Federal university of Bahia.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Informações de alguns aspectos sobre o campo da pesquisa..... | 69 |
| Quadro 2- Identificação da professora | 70 |
| Quadro 3 - Identificação dos estudantes | 71 |
| Quadro 4 - Informações dos estudantes sobre experiência na área de educação/ocupação de trabalho..... | 71 |
| Quadro 5 - Informação referente a formação acadêmica dos entrevistados..... | 71 |
| Quadro 6 – Registro das informações: entrevistas/tempo/instrumento | 74 |
| Quadro 7 - Organização curricular do curso de Pedagogia da UFBA..... | 81 |
| Quadro 8 - Descrição do componente curricular Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da UFBA | 81 |
| Quadro 9- Plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação: objetivos | 85 |
| Quadro 10 - Plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação: proposta metodológica..... | 85 |
| Quadro 11 - Temas e tópicos trabalhados em sala de aula no componente curricular Psicologia da Educação | 86 |
| Quadro 12 - Registro das referências estudadas (textos introdutórios, textos 01 e 02) no componente curricular Psicologia da Educação..... | 88 |
| Quadro 13 - Registro das referências estudadas (textos 03,04,05 e 06) no componente curricular Psicologia da Educação | 93 |
| Quadro 14 - Registro dos estudantes sobre as palavras representadas para as etapas do desenvolvimento humano | 95 |
| Quadro 15- Registro das referências estudadas (texto 07) no componente curricular Psicologia da Educação | 100 |
| Quadro 16 - Registro das referências estudadas (textos 08 e 09) no componente curricular Psicologia da Educação | 104 |
| Quadro 17 - Registro das referências estudadas (textos 10 e 11) no componente curricular Psicologia da Educação | 105 |
| Quadro 18 - Registro das referências estudadas (texto 12 e 13) no componente curricular Psicologia da Educação | 109 |
| Quadro 19 – Registro pelos estudantes sobre as teorias da psicologia | 112 |
| Quadro 20 - Registro do critério de avaliação no componente curricular Psicologia da Educação | 115 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------------|--|
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação |
| Art. | Artigo |
| CAAE | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética |
| CBE | Conferência Brasileira de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONARCFE | Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores |
| CP | Conselho Pleno |
| DEM | Democratas |
| DSM | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| FACED | Faculdade de Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBT | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros |
| MDB | Movimento Democrático Brasileiro |
| NAPE Especiais | Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais |
| ONG | Organização Não Governamental |
| PHC | Pedagogia Histórico-Crítica |
| PROAE | Pró- Reitoria de Assistência Estudantil |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PSC | Partido Social Cristão |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PR | Partido da República |
| PRB | Partido Republicano Brasileiro |
| PP | Partido Progressista |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo Baiano |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| <u>APRESENTAÇÃO</u> | 15 |
| <u>1 - A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PÓS-MODERNISMO</u> | 19 |
| 1.1 A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES E O PÓS-MODERNISMO | 33 |
| <u>2 – IMPLICAÇÕES DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO: ENTRE MOVIMENTOS DE HEGEMONIA E RUPTURAS</u> | 41 |
| 2.1 O PAPEL DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 41 |
| 2.2 PARA UMA PSICOLOGIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO | 58 |
| <u>3 – O PERCURSO DA PESQUISA</u> | 62 |
| 3.1 OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 62 |
| 3.2 O NÃO COTIDIANO ATRAVESSADO PELO COTIDIANO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 66 |
| 3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 68 |
| 3.4 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA | 72 |
| <u>4- A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES: A VIVACIDADE DO CAMPO DA PESQUISA</u> | 79 |
| 4.1 O CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA | 79 |
| 4.2 A CONSTRUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARTILHANDO A EXPERIÊNCIA | 83 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA E DE ALGUNS ESTUDANTES: AS POSSIBILIDADES DA DIREÇÃO DA FORMAÇÃO CRÍTICA | 118 |
| <u>5- ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</u> | 136 |
| 5.1 A RELAÇÃO DO SINGULAR - PARTICULAR - UNIVERSAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 136 |
| 5.2 A EXPRESSÃO DO CONTEÚDO - FORMA NO INTERIOR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 143 |
| 5.3 CRÍTICA À NATURALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA E DAS RELAÇÕES SOCIAIS COMO CONDIÇÃO PARA A APREENSÃO CONCRETA DOS FENÔMENOS EDUCATIVOS | 153 |
| <u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> | 168 |
| <u>REFERÊNCIAS</u> | 172 |
| <u>APÊNDICE A- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES</u> | 182 |
| <u>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA</u> | 183 |
| <u>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</u> | 184 |

APRESENTAÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar os limites e as possibilidades para a construção de uma formação crítica de professores, a partir do componente curricular Psicologia da Educação na Universidade Federal da Bahia. Muitos caminhos me trouxeram para a realização desta pesquisa. Um deles foi motivado no decorrer do meu processo de formação no curso de Pedagogia, a partir de alguns acontecimentos em sala de aula, sobretudo no componente curricular Psicologia da Aprendizagem e Educação, cursado no ano de 2012. Neste componente, obrigatório no curso, foram ensinadas as mais diversas formas de ficarmos atentos, como pedagogos, à classificação e distinção dos “transtornos” que se diversificavam nas mais variadas denominações: déficit de atenção, hiperatividade, discalculia, dislexia, disgrafia etc., a fim de identificar casos para as intervenções terapêuticas e encaminhamentos médicos, psicológicos, fonoaudiólogos. Pois, um “bom professor” deveria estar atento a essas questões sobre dificuldades na aprendizagem escolar que se apresentavam de forma cada vez mais frequente dentro do espaço da escola.

Nesta direção, a temática sobre “dificuldades” de aprendizagem também se acentuou em disciplinas do curso, como Psicologia do Desenvolvimento Educacional e Escolar; Alfabetização e letramento, dentre outras. Esteve presente não só no decorrer da graduação, assim como nas escolas parceiras através do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), do qual tive a oportunidade de participar durante dois anos. Nesse processo, ampliavam-se cada vez mais relatos de professores e estudantes sobre as queixas escolares, da não aprendizagem, da “indisciplina”, de rótulos para aprendizagens e comportamentos esperados como padronização no processo de escolarização, desdobrando-se, em grande medida, em discussões medicalizantes sobre o ambiente escolar.

Entre os principais motivos que me levaram a questionar de forma crítica essas concepções, ressalto a oportunidade de acesso a outras leituras que não estavam presentes no meu percurso de formação no curso de Pedagogia. Referências preciosas em questão, destacam-se: A produção do fracasso escolar, de Maria Helena Souza Patto (1990) e Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica, das autoras Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares (2010), além de outros textos e bibliografias que contribuíram para apreensão sobre o contexto escolar de forma mais complexa, como Vigotski e o aprender a aprender, de Newton Duarte, entre outros.

Referências estas que me proporcionaram pensar o lugar de uma outra psicologia, com contribuições que faziam uma crítica a tudo o que eu tinha estudado até então sobre o campo

da psicologia. E compreender como determinadas teorias/concepções acabam por legitimar a formação pessoal/acadêmica/profissional e os espaços educacionais como lugares de exclusão, estigmas e padronizações preconceituosas sobre a vida humana. Desta forma, foi possível questionar o processo da formação de professores com um olhar mais aguçado, mais crítico, o que me levou a escrever o trabalho de conclusão de curso (TCC) de Pedagogia fazendo a crítica ao projeto pedagógico do curso e à formação de professores, ao mesmo tempo em que foi possível tensionar esta formação como espaço de criticidade e potência.

Concomitante à disciplina de trabalho de conclusão de curso, tive a oportunidade de participar como aluna especial na disciplina Psicologia Escolar e Educacional: perspectiva crítica, ofertada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, ministrada pela professora Lygia Viégas, na qual pude compartilhar ideias, discussões e apreender contribuições teóricas que fortaleceram meu processo de estudos e pesquisas. Essas experiências me levaram a organizar um projeto de pesquisa que pudesse dar visibilidade a essa psicologia comprometida com a produção e socialização do conhecimento científico articulado com os interesses da classe trabalhadora. Neste sentido, as inquietações foram surgindo. Como essa formação crítica tem chegado à formação de professores? De que forma a psicologia em uma perspectiva crítica pode contribuir no processo de uma formação crítica no ensino superior?

Ao ter a oportunidade de adentrar no mestrado, já dispondo de outras perspectivas acerca do campo educacional, tornou-se imprescindível pensar os sujeitos inseridos de forma coletiva neste processo. O interesse da pesquisa desta maneira não surge de uma problemática pessoal em si, parte de um contexto, em alguma medida, já refletido, visando seu desenvolvimento para pensarmos a formação crítica dos professores e seu caráter social. Neste caminho, foi possível ressaltar a formação de professores como expressão de um processo que deve ser politicamente intencional, esperando-se estar alinhado a um compromisso educacional em uma perspectiva histórica e crítica.

Alguns destes direcionamentos nos movimentaram a refletir sobre a psicologia enquanto ciência e componente curricular acadêmico e o lugar que ela ocupa no campo da educação articulada ao modelo de sociabilidade vigente. Sendo assim, nossa pesquisa caminhou buscando compreendê-la na produção e reprodução do conhecimento dentro de uma sociedade de classes.

Para tanto, a pesquisa está situada na direção da seguinte pergunta: Considerando a Psicologia da Educação enquanto componente curricular acadêmico, quais são os limites e as possibilidades para a construção da formação crítica de professores? Nesta direção, compõem

os objetivos específicos da pesquisa: a) analisar os elementos que compõem o plano de curso do componente curricular Psicologia da Educação; b) analisar as contribuições do componente curricular Psicologia da Educação na direção da formação crítica de professores; c) conhecer as concepções dos (as) graduandos (as) e da professora acerca das contribuições da Psicologia da Educação em uma perspectiva crítica na formação de professores.

Partimos do Materialismo Histórico Dialético, compreendendo que é possível apreender a universidade/escola como espaço de formação determinado pela complexa realidade social, todavia, campo estratégico indispensável para a construção de uma contra-hegemonia que se coloque a serviço da classe trabalhadora. Neste sentido, a pesquisa está organizada em cinco seções:

Na seção 1, abordamos de forma breve, a necessidade da formação crítica de professores, sobretudo em tempos de pós-modernismo e descaracterização da formação e trabalho dos professores.

Na seção 2, buscamos discutir as implicações contemporâneas da Psicologia na formação de professores entre movimentos de hegemonia e rupturas. Também destacamos uma reflexão em defesa da inserção de uma psicologia, em uma perspectiva crítica, na formação de professores como condição necessária na discussão política e educacional.

Na seção 3, abordamos o percurso da pesquisa de campo, destacando os fundamentos teórico-metodológicos, as expressões conceituais do não cotidiano atravessado pelo cotidiano na formação de professores, bem como os participantes e os procedimentos da pesquisa.

Na seção 4, apresentaremos as contribuições da pesquisa de campo, ressaltando a Psicologia da Educação enquanto componente curricular para a formação crítica de professores. Com destaque para a análise documental a partir do plano de curso da professora, a observação em sala de aula com 46 estudantes matriculados no período de um semestre letivo e as entrevistas com 5 estudantes e a professora.

Na seção 5, elegemos algumas categorias que foram sendo desvendadas no processo de análise da pesquisa. Desta maneira, tentamos articular o interior da formação de professores com a relação singular-particular-universal; bem como as expressões na unidade conteúdo-forma e a crítica à naturalização da formação humana e das relações sociais como condição para a apreensão concreta dos fenômenos educativos em alguns apontamentos sobre o fracasso e a medicalização escolar.

A pesquisa aponta a relevância da Psicologia da Educação em uma perspectiva crítica como um caminho possível na socialização do conhecimento científico na direção de

transformar as possibilidades da formação crítica dos estudantes e na contribuição do fortalecimento de uma práxis em consonância com os interesses da classe trabalhadora.

Esperamos que as discussões levantadas na pesquisa possibilitem repensar o espaço de formação e os elementos que o compõem, entre eles, os componentes curriculares e os fundamentos que norteiam seus conteúdos a fim de que possamos questionar as ideias hegemônicas que perpassam e se consolidam no processo de formação e buscar caminhos que possam reverberar no fortalecimento de uma práxis educativa que esteja voltada para os interesses da classe trabalhadora.

1 - A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PÓS-MODERNISMO

As lutas progressivas –centradas no racismo, na repressão, na pobreza ou em outras questões – estão fadadas ao fracasso se não tentarem desenvolver uma consciência sobre a insidiosa promoção do individualismo capitalista.
(Angela Davis)

Nesta seção, apresentaremos uma breve discussão sobre a necessidade da formação crítica de professores, sobretudo em tempos de pós-modernismo e descaracterização da formação e trabalho dos professores. Iniciamos nossa discussão pensando a necessidade da formação crítica na formação de professores, indagando quais condições objetivas que exigem essa necessidade? Nesta direção tentamos organizar alguns pontos para nossa reflexão.

Ressaltamos que a necessidade da formação crítica de professores está imbricada na essência do trabalho educativo. Para tanto, dialogamos com a definição colocada por Saviani (2013, p. 06), a qual compreende o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Saviani (2009, p.110) esclarece que esta definição está explicitamente ligada ao conceito de modo de produção que, como aspecto ontológico, “diz respeito ao modo como é produzido o próprio ser dos homens”. Este princípio fundamental, de acordo com Saviani (2009, p.111), nos mostra que “o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência”.

Neste aspecto, apreender a educação gerada historicamente a partir das formas de produção da existência humana, e na vigência do capitalismo, é expressão não só desse modo como vem sendo produzida, mas também condição necessária aos educadores a fim de identificar os problemas postos por esse modo de produção, que acaba por exigir uma mediação da/na prática educativa (SAVIANI, 2009).

A prática educativa entrelaçada pelo trabalho educativo tal como formulado por Saviani (2009), por sua vez, surge através do conceito de trabalho formulado por Marx e Engels (2007) na Ideologia Alemã. Configura-se desta forma, a importância desta categoria como fundamental no desenvolvimento histórico. É possível compreendermos o trabalho

como a atividade de transformação sobre a natureza através da qual o ser humano concebe, de forma simultânea, a si próprio no âmbito da sua individualidade, assim como a totalidade das relações sociais da qual está inserido. De acordo com Marx e Engels (2007, p.33),

[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, comida, bebida, moradia, vestimentas e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Marx e Engels (2007) elucidam que é a partir desta proposição que se torna concreta a verificação da história. De acordo com os autores (2007, p.32-33), “devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana [...] o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”. Ou seja, articulados em uma concepção crítica, Marx e Engels (2007) evidenciam que é através da reprodução material de sua existência, isto é, através do trabalho, que o homem produz a sua vida social e por consequência, faz história. Nota-se que esta concepção, contida em uma ampla complexidade, também apreende o trabalho no contexto social e, por conseguinte no desenvolvimento da sociedade. Para tanto, nas relações sociais entre os seres humanos e na necessidade desta relação como caminho para a sua própria humanização.

É neste caminho que indagamos: como produzir então em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens? Parece-nos apontar para o eixo articulador que é a própria história. Na apropriação dos elementos que vem sendo desenvolvidos a partir da ação humana ao longo da história, na conexão com o passado que, ao atravessar nosso tempo presente, nos possibilita criar condições concretas para além da atual divisão social do trabalho.

Como evidencia Saviani (2009), ao falar da teoria desenvolvida por Marx, o homem é essencialmente um ser histórico. “Ou seja: é pela história que nós nos formamos como homens e é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos” (idem, p. 112). Com isso criamos condições para novas apropriações e condições de vida. E no fazer-se das gerações anteriores, geramos diferentes concepções de mundo, de política, de indivíduo, de ser humano que firmadas pela realidade objetiva, possibilita transformações no interior do pensamento humano.

Isso leva a compreendermos, quando pensamos na formação de professores e a educação escolar, que a produção direta e intencional do trabalho educativo se caracteriza

pela apropriação dos conhecimentos históricos como elemento fundamental na formação dos seres humanos. O objeto da educação, como ressalta Saviani (2011, p.13), diz respeito, “[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, [...] concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Por isso que, de acordo com Saviani (2011), os diferentes tipos de conhecimentos não interessam em si mesmos, já que do ponto de vista da educação, eles devem interessar enquanto elementos necessários para a própria humanização dos indivíduos do gênero humano. Continuando com Saviani (2011, p.07),

Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Este aspecto nos movimenta para refletirmos sobre nosso segundo ponto de discussão. Pois, quando falamos da necessidade da formação crítica de professores sabemos também que existe diversos fatores objetivos e subjetivos que acabam por limitar a apropriação e socialização dos conhecimentos dentro e fora dos espaços formais de ensino. Neste sentido, buscamos discutir criticamente sobre essa limitação, assim como a fragmentação e apropriação dos conhecimentos trazendo essa discussão em tempos de pós-modernismo. Adotaremos aqui as leituras a partir dos críticos ao pós-modernismo e sua influência no campo da educação.

A chamada pós-modernidade, o pensamento pós-moderno ou o pós-modernismo tem se expressado no recuo e/ou na negação das contradições históricas, da teoria e da crítica à sociedade e a educação. Podemos começar a tecer considerações sobre o pós-modernismo buscando dialogar com o que Lukács (1992) denominou de “decadência ideológica da burguesia”. Isso porque ao analisar os movimentos revolucionários que se iniciaram nas primeiras décadas do século XIX na Europa sobre os desdobramentos que desviaram as características de vanguarda da burguesia no processo de produção do conhecimento, recaiu a inflexão teórica, uma espécie de perspectiva a-histórica sobre a realidade, ou seja, uma compreensão social deslocada de processos históricos.

Não podemos esquecer que quando a burguesia no século XIX na Europa se transforma de classe em ascensão, que dialoga como classe revolucionária, em classe consolidada no poder, como diz Saviani (2012b, p.40), “os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perturbação da sociedade” ou seja, ela não apenas modifica o modo de produção, mas as relações sociais e para continuar a defender seus reais interesses, ela passa a reagir contra o movimento da história, negando-a.

Neste aspecto, Derisso (2010) evidencia que desde a degenerescência da ideologia burguesa, a educação escolar vem sofrendo com um forte esvaziamento de sua finalidade de ensinar. No contexto de 1848, conforme o autor, “a burguesia não mais necessitava da revolução e muito menos do apoio das classes populares para exercer sua dominação” (idem, p.53). De acordo com o autor, “para Marx, assim como para Lukács, a burguesia já havia cumprido seu papel histórico revolucionário e principiava a transformar-se de alavanca em ferrolho do desenvolvimento histórico” (ibidem). Neste sentido, “os ideólogos da burguesia deixam de aspirar ao pleno desenvolvimento do conhecimento científico e ao conhecimento das verdades da natureza e da sociedade, que aspiraram no momento precedente, para transformarem-se em apologistas da sociedade capitalista” (idem, p.54).

Na esteira de Lukács (1992), Derisso (2010) continua destacando que os aspectos fundamentais da “decadência ideológica”, funcionam como respostas para as contradições impostas pelo desenvolvimento social do capitalismo. De acordo com Derisso, a economia vai fugir da “análise do processo geral da produção e reprodução para fixar-se na análise dos fenômenos superficiais da circulação, tomados isoladamente” (ibidem), bem como “a história passa a expor a ‘unicidade’ do curso histórico, sem levar em consideração as leis da vida social” (ibidem).

A expansão deste movimento culmina com o pensamento pós-moderno do final do século XX, e inevitavelmente recai no ambiente da educação e na formação de professores. Derisso (2010, p.52) também esclarece que o pensamento pós-moderno “implica uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade”.

No ano de 2016, a universidade de *Oxford*, responsável pelo *Oxford Dictionaries*, elegeu como a palavra do ano “*post-truth*”, ou numa tradução direta “pós-verdade”. Além de eleger o termo a instituição também se incumbiu de defini-lo; de acordo com a mesma, a palavra é um substantivo “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos

tem menos influência em moldar opiniões públicas do que apelos à emoção e a crenças pessoais”.

Não bastassem os apelos às “narrativas” voltados aos “pontos de vista”, em boa medida nos “trajes” da “imparcialidade”, a palavra parece operar como uma contingência na disputa hegemônica, bem como um disfarce que objetiva preencher lacunas nas explicações dadas para a lógica da atual sociedade. Esta direção tem conduzido um retrocesso no campo do ensino e pesquisa no contexto da área educacional, nas mais diversas correntes pedagógicas, incluindo as que reivindicam um posicionamento dentro do campo político à esquerda. Saviani (2010) aponta que desde o marco final da década de 1980 essas expressões já começavam a apontar.

O período pós ditadura militar no Brasil buscou viabilizar uma abertura democrática, o que desencadeou a necessidade de se pensar outras (re)formas educativas. Fato que cedeu espaço para relacionar-se com a descaracterização, fragmentação, privatização do ensino e a redefinição do papel do estado (SAVIANI, 2010).

Nesta direção, o recuo da teoria e o ceticismo epistemológico que trivializa a questão do conhecimento e da verdade, como já ressaltava Moraes (2001), ganha um movimento progressivo nas pesquisas educacionais. A gradativa supressão da discussão teórica, e por consequência, suas implicações tanto epistemológicas, éticas e políticas ao longo dos anos impactou na própria produção de conhecimento científico no campo da educação. Continuando com Moraes (2001, p.11),

as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu “outro”, feudal, aristocrático.

Essa desqualificação do campo científico reflete um cenário da área educacional que parece estar “diante de um mundo desencantado e da experiência de desconstrução das certezas instituídas secularmente, parecemos submergir ora na hesitação e no desconforto, ora em um ceticismo francamente niilista” (MORAES, 2004a, p. 81). Construir situações efetivas na produção do conhecimento, no campo do ensino e da pesquisa acadêmica em um período pós-ditadura trouxe repercussões na compreensão da formação de professores e pesquisadores. As consequências dessa formação, em grande medida, geraram problemas na construção de conhecimentos que, conforme Moraes (2004a, p.92), “estava abalada pelas

crenças do senso comum, confundindo as disposições sociais e cognitivas que reforçam os delineamentos de preconceitos de raça, geração, classe social ou gênero”.

Esta dimensão flerta diretamente com a reorganização produtiva após 1970, com a crise da sociedade capitalista. E a ‘solução’ para essa crise começa a surgir no Japão após o fim da segunda guerra mundial que, sem uma vasta concorrência de mercado internacional, passa a ganhar na indústria automobilística japonesa visibilidade na produção e na produtividade, potencializando, a partir da exploração da força de trabalho, as novas formas de organização do trabalho (ANTUNES, 2002).

Ao passar do modelo taylorista-fordista para incorporar o que convencionou-se chamar de Toyotismo, após 1970 propaga-se mundialmente a reestruturação sob a lógica capital de mercado, que vai estabelecer novas relações de trabalho e formas de produção. Conforme Saviani (2010, p. 429):

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa.

Em um novo contexto de flexibilidade e agora de tecnologia leve, Evangelista (2006, p. 272) também vai ressaltar que:

De um lado, empresas japonesas introduziram inovações na organização do processo de trabalho fabril, com a flexibilização do modelo taylorista-fordista e a adoção daquilo que se tornou conhecido como toyotismo, substituindo as formas despóticas e rigidamente hierarquizadas adotadas na produção industrial. Por outro lado, um conjunto de inovações tecnológicas, tendo à frente as novas tecnologias informacionais que possibilitaram a incorporação de comandos digitais nos sistemas de máquinas industriais. Essas novas tecnologias permitiram também uma verdadeira revolução nos processos comunicacionais, com a constituição de redes de satélites conectadas mundialmente, que tornaram possível a comunicação em tempo real em qualquer parte do nosso planeta. A conjunção dessas transformações tecnológicas ao processo produtivo garantiu as condições técnicas para a retomada, em novas bases, do movimento da acumulação capitalista em âmbito mundial.

Saviani (2010) aponta um novo cenário de formação por competências na vida dos trabalhadores. Santos (2011, p.53) destaca que a “introdução de tecnologias de produção e comunicação mais avançadas deu margem ao novo discurso sobre as competências”. Estamos diante de uma nova economia capitalista mundial conhecida como neoliberalismo, conforme aponta Chaui (2001). Uma chamada para “acumulação flexível do capital”, que reforça uma reparação para responder a esta nova economia.

Nessa organização da vida social e produtiva, “a competência assume uma conotação articulada à ideia de saber tácito oriunda de experiências práticas dos trabalhadores e ao seu saber fazer” (SANTOS, 2011, p.53). Não é à toa que o próprio conceito de competência tem origem no campo da gestão e organização do trabalho (SANTOS, 2011). Isso nos quer dizer que a reorganização das funções e produção do trabalho, de acordo com Saviani (2010) buscou formar trabalhadores flexíveis, polivalentes, tendo em vista a produção de variados objetos para atender as exigências de nichos específicos do mercado. E atender as demandas do mercado inclui formar, dentro do espaço educacional, profissionais sob novas condições, ou seja, para atender um novo produtivismo.

Diante deste clima, este processo, no Brasil, no decorrer da década de 1990, desdobrou-se em uma orientação dita neoliberal que foi assumida por Fernando Collor e no governo de Fernando Henrique Cardoso caracterizou-se, de acordo com Saviani (2012b) por políticas educacionais duvidosas, que combinava um discurso de reconhecimento da relevância da educação com o reduzido investimentos na área. Fazendo apelos à iniciativa privada, bem como as organizações não governamentais, como se a obrigação do estado no campo da educação, conforme o autor, fosse capaz de ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”.

De forma abrangente, o governo FHC, conforme Leher (2003, p.216) possibilitou um grande arcabouço para as reformas vindouras. Criando, de acordo com o autor, um caminho pavimentado para a privatização. Destaque-se as influências do neoliberalismo no campo da educação, em suma, considerando, de acordo com Leher (2003, p.223), que “toda a política de reforma das atribuições do Estado na área educacional contribui para a mercantilização da educação”. Num cenário educacional frágil, o discurso sobre o fracasso da escola pública em grande medida apoiou-se na ideia da incapacidade do Estado de gerir o bem comum, levando, por conseguinte, uma suposta decadência no ambiente educacional (SAVIANI, 2010).

Chaui (2003, p.6) também chama atenção da reforma de estado consolidada nos anos finais de 1990 na transformação da universidade pública sob uma nova perspectiva, que,

[...] ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.

A crítica que Chaui (2003, p.07) faz sobre a universidade como prestadora de serviços demonstra a atual forma do capitalismo que, conforme a autora, “caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho” além de que tais fragmentações têm servido à “[...] destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes” (ibidem).

O Consenso de Washington¹, na sua “preocupação” com as reformas econômicas na América Latina, não poupou a expressão neoliberalismo como uma das mais denominadas que se propagou, e o Brasil, apesar de entrar nas propostas de reforma de estado ainda de maneira retardatária, participa na reorganização da economia e do setor público. A própria Conferência Brasileira de Educação realizada em 1991, que foi a VI e última conferência, utilizou-se de temas como estado, educação, trabalho, público-privado, neoliberalismo, mudanças tecnológicas, democracia, qualificação para o trabalho, entre outros (SAVIANI, 2010).

Além da contínua descaracterização do espaço público como direito, as bases pedagógicas das mais variadas formas vão acabar “lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’” (SAVIANI, 2010, p.428). O chamado novo projeto global para a sociedade – neoliberalismo – produziu (e continua a produzir) estratégias político-econômicas articuladas ao processo de retração estatal que continua a gerar uma desumana desigualdade social e econômica.

Estamos diante de diversos elementos que ganham força em um novo processo de ressignificação da função do Estado juntamente com o fortalecimento da divisão das responsabilidades com o Estado. Desta forma, assegurar a centralidade da educação básica e de ensino de nível superior com a base educacional brasileira funde-se a “documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Europeia” (MORAES, 2001, p. 8-9).

A atual expansão do neoliberalismo, subordinada aos processos de reestruturação do sistema produtivo, passa a imprimir o ideário que fundamenta os programas que são efetivados tanto em países centrais do capital, assim como, em países periféricos. Desse

¹ O Consenso de Washington foi um encontro para discutir as reformas econômicas na América Latina em que engendrou-se uma série de medidas formuladas por economistas de grandes instituições financeiras. Realizada em 1989 em Washington- Estados Unidos com a presença de organismos mundiais, como o Fundo Monetário Internacional-FMI; Banco Mundial; Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID. Para uma análise crítica da reunião, ler Saviani (2013); Leher (2003); Maria Silva (2005).

modo, observarmos céleres privatizações, definhamento do estado, políticas monetárias alinhadas com organismos multilaterais, esfacelamento dos direitos dos trabalhadores e o culto ao individualismo fomentado pela ideologia pós-moderna (ANTUNES, 2001). Nesta direção, concordamos com Moraes (2001, p.9):

[...] a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. [...] a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado.

Fato que afetou os espaços de formação docente, limitando e fragmentando a apropriação dos conhecimentos carregados e precarizados pela sustentação ideológica em fazer uma formação para que os trabalhadores incorporem os novos padrões de exploração do trabalho. Sua expansão chegou nas esferas da docência em um violento processo de desmanche do setor público e da escola pública. A hegemonia do “não há lugar para todos” nos anos 1990 caminhou na ordem econômica assentando-se na exclusão, buscando uma produtividade lucrativa na possibilidade do trabalho informal, terceirizado (SAVIANI, 2010), bem característico do que estamos vivendo nos momentos atuais.

O final do século XX sem dúvidas nos deixou como legado uma aproximada relação às políticas neoliberais submetidas pelos centros hegemônicos do capital. Em 2002, em uma forte oposição ao governo de Fernando Henrique Cardoso, o Partido dos Trabalhadores consegue chegar a uma vitória em uma eleição presidencial. No governo, Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003 até 2006, ou seja, no primeiro mandato, Boito Jr (2006) aponta para um segmento que se traduziria muito mais em permanências do que em rupturas com o governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Boito Jr (2006, p.34),

O governo Lula, ao aderir ao neoliberalismo, está elevando a uma etapa superior o longo processo que resultou na implantação de uma nova hegemonia burguesa no Brasil - a hegemonia regressiva do modelo capitalista neoliberal e periférico. Grande parte daquilo que faz hoje e os apoios políticos com que pode contar são, portanto, os mesmos utilizados por FHC. Lula herdou não só o modelo econômico, mas também a sua base de sustentação política. Herdou e reproduz o bloco no poder onde pontificam o grande capital, o capital estrangeiro e os bancos; herdou, também, os apoios que o neoliberalismo logrou obter no meio popular.

Saviani (2018) também vai destacar a ligação do primeiro mandato do governo Lula com o governo FHC, reforçando alguns aspectos, por exemplo, na ampliação das instituições privadas na oferta de vagas do ensino superior. Quadro, no entanto, que vai se alterando em

alguma medida, no segundo mandato do governo petista, de 2007 a 2011. Saviani (2018) também aponta algumas diferenças no campo da educação, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, e os “Plano de Metas Compromisso todos pela educação”; reorganização do Programa Brasil Alfabetizado; integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica; o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica, dentre outros.

É inegável a importância histórica do Partido dos Trabalhadores, a sua formação no processo de redemocratização do Brasil após os anos da ditadura militar, a sua capacidade de aglutinar diferentes vertentes políticas de esquerda que, em grande medida, haviam sido expulsas do país ou postas na clandestinidade no regime que ascendeu a partir do golpe de 1964. O Partido dos Trabalhadores era a antítese dos partidos, naquele momento, existentes no Brasil, pois, sua composição política emergia do solo fecundo da luta de classes, dos anseios e da experiência daqueles que se colocavam como alternativa democrática, progressista e popular contra o obscuro regime que transitava para as sombras da política brasileira.

A reestruturação produtiva do capital e as atribuições das experiências socialistas em outros países, aliados ao incontestável sucesso da propaganda anticomunista, foram fatores que contribuíram para que o Partido dos Trabalhadores dançasse conforme a música da manutenção funcional do estado de coisas estabelecidas. Poderíamos classificar os mandatos do governo Lula entre uma associação macroeconômica liberal e políticas sociais centradas no combate à extrema pobreza, desse modo, a manutenção de uma relação que variava entre o diálogo e a cooptação entre dirigentes sindicais e movimentos sociais, bem como as velhas garantias das fórmulas de acúmulo de capitais para as pequenas oligarquias e continuidade da estabilidade do sistema financeiro.

No governo de Dilma Rousseff de 2011 a 2016 com dois mandatos, sendo o segundo interrompido pelo processo de golpe de Estado de 2016, Saviani (2018) ressalta as continuidades no que se refere às políticas educacionais do governo Lula, embora com algumas alterações importantes para a educação básica e o ensino superior, como por exemplo, a inclusão na LBD de oferta de ensino superior para os povos indígenas, a ampliação da educação obrigatória de 4 aos 17 anos, a criação do programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, entre outros fatores que culminaram na expansão de diferentes programas, de forma gratuita, para os trabalhadores. Mas a permanência da lógica de mercado e o incentivo à iniciativa privada, alocando recursos

públicos na expansão de alguns setores, contribuiu para a fragmentação dos conhecimentos na formação de professores.

Com os limitados avanços nos poucos mais de dez anos dos governos anteriores, com o golpe de 2016, recuamos em muitos aspectos. O governo Temer, de 2016 a 2018, implantou uma série de medidas que, conforme Saviani (2018), retomou o “espírito autoritário vigente na ditadura militar” quando estabeleceu a reforma do ensino médio; a inviabilização do Plano Nacional de Educação; a emenda Constitucional limitando por 20 anos os gastos públicos; as articulações com o projeto “escola sem partido”, entre outros desmontes no âmbito educacional. Sobre o “escola sem partido”, Saviani ressalta justamente o fato de que “se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB fecundados pelo DEM, PP, PR, PRB e os setores mais conservadores do MDB” (idem, p.303), dos quais [...] visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje” (ibidem).

Todo esse contexto nos leva para discutir a necessidade da formação crítica frente a um cenário de retrocessos na atual conjuntura brasileira. Como uma contingência hegemônica e na tentativa de encobrir o funcionamento do atual modo de produção, a atual conjuntura política brasileira tem expressado um retrocesso sobre o campo do conhecimento científico e na sua base, as indagações sobre a verdade, buscando legitimar-se a partir de “pós-verdades”.

Ao defendermos a necessidade de uma formação crítica de professores, é preciso pensar a verdade como uma produção histórica que está em constante movimento e por vezes, passível de mudanças por ser fruto das relações humanas. Se nenhuma ação humana é neutra, os conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes concepções carregam inevitavelmente valores, dimensões, visão de uma determinada formação.

Afirmamos isso também, porque, em recente² entrevista para as diferentes redes de televisão brasileira, o desqualificado e atual Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, além de negar o período da ditadura militar no país que durou 21 anos (1964 – 1985), disse que a data merecia ser lembrada e que todos deveríamos conhecer a **verdade**, tratando o período como “um tempo que não foi uma maravilha”, mas que “não se configurava como uma

² Sobre este fato, pode ser visto em *sites* como O globo; revista Fórum; entre outros de fácil acesso pela internet. Respectivamente, os links: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/bolsonaro-nega-ditadura-militar-diz-em-entrevista-tv-que-regime-teve-probleminhas-23555758.html>; <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro-volta-a-dizer-que-nao-houve-ditadura-no-brasil/>. É uma Entrevista à TV Band: <https://www.youtube.com/watch?v=qF6aFalfVYQ>

ditadura”. Para quem minimamente chegou a ouvir suas desprezíveis declarações através de diferentes jornais, entrevistas, canais televisivos de entretenimento etc., ao longo dos últimos anos, não chegou a espantar-se. Sua defesa à ditadura bem como sua face racista, machista, homofóbica, misógina, classista, fascista e tantos outros adjetivos, que ainda quando associados, não são capazes de designar a sua expressão degradada de ser humano que nos assola nas mais diferentes esferas, pessoais, sociais, políticas, econômicas, educacionais etc.

Outro posicionamento do atual governo deu-se através dos cortes de verbas das universidades e institutos federais em todo o país. Esses cortes, por sinal, começaram a partir da desfaçatez do ministro da educação Abraham Weintraub com um critério vago da suposta “balbúrdia”, como ele denominou, em três universidades públicas, sendo uma delas, a UFBA. Um evidente bloqueio ao avanço da ciência, do conhecimento e do próprio funcionamento público no Brasil.

Compreendemos esse atual momento, de ascensão de governos de extrema direita, tanto no Brasil, bem como em outros países³, como resultados das transformações do funcionamento do capitalismo. Dialogamos com Filgueiras e Druck (2019, p.03), para destacar que,

O “capitalismo flexível”, impulsionado e moldado pelas novas tecnologias, a financeirização da acumulação e as reformas e políticas neoliberais, revolucionou o modo de produzir e consumir, reconfigurou o trabalho e as classes sociais, impondo uma nova racionalidade em todas as esferas da vida social – que tem como centro e guia a competição e o individualismo.

Neste sentido, podemos constatar que novos padrões de acumulação, exigem novas formas de gestão do estado burguês. Continuando com Filgueiras e Druck (2019, p.03),

Essa “grande transformação” estrutural, entendida como a derradeira mundialização do capital e que vem ocorrendo desde os últimos quarenta anos, implicou, tanto no centro quanto na periferia do sistema capitalista, em maior concentração de renda e da propriedade, aumento do desemprego estrutural e difusão da precarização do trabalho, crescimento da pobreza [...], desenraizamento social e grandes movimentos migratórios. Como consequência generalizou-se, em todas as sociedades, a volatilidade, instabilidade, incerteza e crises econômicas – que levaram a sentimento de insegurança, raiva [...], ressentimentos com relação a algum ou alguns “outros”. [...] esse é o tipo de ambiente econômico-social e político no qual vicejam, prosperam e são difundidas as mais variadas formas e expressões de ideologias, movimentos, governos e líderes políticos de extrema direita.

³ Solano (2019) aponta a constatação da ascensão de governos de extrema direita, nos Estados Unidos com Donald Trump; na Itália, com Matteo Salvini; na Hungria com Viktor Orbán.

Para que esse estado possa estar comprometido com os novos padrões de acumulação, necessários para a ampliação e partilha dos capitais para a classe dominante, faz-se necessário uma disputa no campo das ideias, ou seja, a construção de um novo ideário que desqualifique os avanços científicos e que seja capaz de desorganizar qualquer perspectiva de resistência. Por isso, os novos ajustes necessitam de uma nova trama capaz de consolidar hegemonicamente significativas frações dos mais diversos grupos sociais.

Neste sentido, retomando o primeiro aspecto, a “pós verdade” opera sobre a “verdade”, como um aspecto do pós-modernismo que se apoia na negação do real e por conseguinte na impossibilidade da verdade no decorrer da história, buscando ocultar os diversos fenômenos e suas determinações.

No segundo aspecto, dialogamos com Iasi (2019, p.02) para destacar que o corte de verbas destinadas as universidades públicas, não se trata apenas de uma questão orçamentária, trata-se de algo muito mais sério no nosso momento atual:

[...] desqualificar a universidade apresentando-a como um lugar improdutivo e desnecessário de desperdício de recursos e promotor de “balbúrdias” e orgias. Além do “saneamento” nas contas do Estado promovido pelo guru do ultraliberalismo, o ministro Paulo Guedes, e o claro favorecimento à lógica privatista da educação, defendida por sua irmã, Elizabeth Guedes (vice-presidente da Associação Nacional das Universidades Privadas), as universidades estão na mira do rancor governista por motivos políticos e ideológicos.

Em um texto intitulado: *A mentira e a pós verdade*, Iasi (2017) aponta para a compreensão de que certas afirmações que se escondem na justificativa da “pós-verdade” são, de fato, mentiras, [...] com a intenção de legitimar alguma posição de poder. Conforme Iasi (2017, p.06), “as mentiras ligadas à disputa política recente⁴ mal encobrem seu caráter inverídico, como um menino com a cara cheia de chocolate diante do ovo de páscoa aberto à sua frente dizendo... ‘não fui eu’”. O autor enfatiza sobre as questões de poder das classes dominantes em dedicar-se a mentira para ocultar a verdade, nelas diluindo um mar de inverdades. Continuando com Iasi:

⁴ Iasi não estava se referindo ao atual presidente da república brasileira, obviamente pela data da qual é publicada o texto, em 2017, mas ao ex-presidente Michel Temer que atuou após o golpe de 2016 até o final de 2018 e o contexto político que o cercava. Todavia, podemos em semelhantes aspectos, fazer a crítica de forma veemente ao atual governo brasileiro.

Como uma cobra que troca de pele, o poder burguês se desfaz das formas que lhes foram úteis para apresentar novas para que continuem sendo eficazes. Isto significa que estão preparando a próxima mentira e ela será apresentada como a mais nova e enfim revelada...verdade (Ibidem).

Ressaltamos também no bojo da reestruturação do capital e por conseguinte, no conjunto de ataques a educação pública brasileira, o movimento que ficou conhecido como “Escola Sem Partido”⁵. A partir de argumentos rasos que convergem com uma pseudomoral cristã, podemos observar várias tentativas de calar as diversas discussões científicas, silenciar os debates sobre gênero, racismo, LGBT, indígenas, quilombolas, desigualdades sociais, com a finalidade de deslegitimar o espaço formal de ensino, oferecendo um modelo pautado pela censura e que se conforme no sentido de atender os novos padrões de acumulação.

Havendo interesses antagônicos de classe, reforçamos nossa defesa de uma formação crítica na universidade, compreendendo que é preciso retomar a verdade como uma disputa por memória no campo da história e no campo da hegemonia. Fato que necessita também de uma formação crítica para compreendê-la e disputá-la. Negar a realidade e o interior de suas contradições nos faz pensar na possibilidade sinalizada por Moraes (2004b, p.342) em dizer que a “ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano tem como consequência a impossibilidade de qualquer política emancipatória”.

Como podemos ver de forma breve, dadas as circunstâncias econômicas e políticas, as últimas décadas evidenciaram um espaço neoliberal que permitiu uma formação como consequência para a educação entrelaçada aos recuos de um progresso histórico no âmbito escolar e na formação de professores. As novas organizações do trabalho, bem como a queda da perspectiva racionalista e historicista nelas inseridas, parecem insuficientes para compreender os fenômenos sociais contemporâneos.

Os novos modelos econômicos e políticos compõem novas organizações em diferentes setores sociais e educativos, visíveis em meados do século XIX e XX e com grande força nesses novos anos do século XXI. Chauí (2001) contribui reforçando a concepção de que neoliberalismo e pós-modernismo estão em uma mesma realidade, já que a expressão pós-moderna está entrelaçada na ideologia produzida pelo próprio neoliberalismo.

Destacamos a necessidade da formação crítica de professores, trazendo à tona a expressão da chamada “pós-modernidade” e do neoliberalismo para desenvolvermos a relação

⁵ Para uma leitura mais completa, ler o livro organizado por Frigotto (2017) que reúne um conjunto de autores e autoras fazendo esta discussão. Outra referência sobre o debate está em Viégas e Goldstein (2017).

destas questões na busca dessa necessidade. Destarte, tanto o neoliberalismo não se manifesta apenas como racionalidade econômica, pois está imbricado com uma nova tomada na subjetividade das pessoas, tal como o pós-modernismo vem carregado de expressões que buscam descartar a possibilidade de mudança social, tentando retirar um dos pontos mais importantes no processo da formação de professores: democratizar os conhecimentos e articula-los de forma crítica, historicamente, para a apreensão e transformação da realidade.

1.1 A Formação Crítica de Professores e o Pós-Modernismo

O conceito de crítica, de acordo com Meira (2012, p.16), “pode assumir múltiplos sentidos em função das orientações teórico-filosóficas adotadas”. Conforme Duarte (2006), há uma necessidade urgente de alinharmos um debate crítico sobre “o tipo de intelectual” que estamos formando no âmbito da educação. À guisa de breve reflexão, é importante destacar que não é tarefa fácil a de definir o adjetivo “crítico” (DUARTE, 2006, p. 91). É preciso considerar que essa discussão implica em afirmar que não é pretensão nossa dizer “que o trabalho acadêmico detenha alguma natureza intrínseca que o torne mais próximo ao pensar e ao agir críticos em comparação com outras modalidades de trabalho” (DUARTE, 2006, p. 90).

Todavia, é possível desdobrarmos as contradições necessárias a uma formação crítica em relação ao trabalho educativo na formação de professores, já que o espaço da universidade neste processo de formação busca de alguma forma estar implicado nas diferentes concepções de ensino e aprendizagem escolar. Nesta direção, quando nos propomos a uma discussão partindo do referencial materialista histórico dialético buscamos uma compreensão de que o crítico, como ressalta Meira (2012),

deve contemplar pelo menos os seguintes elementos principais: reflexão dialética; crítica do conhecimento; denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo e a possibilidade de ser utilizado como um instrumento no processo de transformação social (MEIRA, 2012, p.16).

A formação crítica de professores, nos cursos de licenciatura que na maioria das vezes lida com o sistema escolar, torna-se cada vez mais necessária pois à sociedade cumpre, por vezes, organizar esta formação com o objetivo de colocá-la a serviço da manutenção, exploração e reprodução da função da qual é desempenhada para atender os interesses hegemônicos.

Pensar na formação do professor e, por conseguinte, no produto de sua atividade como parte integrante do sistema político, econômico, educacional é compreendê-lo como um trabalhador que faz parte do sistema produtivo. Deste modo, o trabalho do professor está diretamente inserido na produção de conhecimentos, entrelaçado pelo campo da pesquisa e de alguma maneira, disposto para/na sua atuação crítica nos ambientes educacionais. O debate crítico muitas vezes no processo de formação está implicado nas condições de trabalho ao qual está inserido que, em grande medida, é um obstáculo para o desenvolvimento desta atividade.

Isto porque, no processo de formação de professores, estamos diante de diversos profissionais. Sejam eles “apenas” estudantes, sejam eles já professores atuantes buscando qualificação profissional (exigência ou não pelo Ministério da Educação), sejam eles profissionais fora do campo escolar, como casos de estudantes que exercem funções de segurança de estabelecimentos, operador de caixa de supermercado, doméstica, manicure, cozinheira, entre outras profissões das quais as condições de trabalho são geradas em situações desgastantes física e mentalmente e, em alguma medida, distanciadas ou pouco relacionadas ao campo do conhecimento do curso de formação.

Considerando os diversos fatores (dentro e fora da universidade e a relação entre eles) que envolvem o processo da formação, como garantir uma formação crítica dos estudantes quando as condições de trabalho, a que eles estão inseridos muitas vezes, os atravessam, criando um grande empecilho para essa concretização? Compreendemos que as condições de trabalho precarizadas, dentro da perspectiva da divisão social do trabalho, ajusta-se nas implicações do acesso ao conhecimento para que fique cada vez mais distante do processo da qualificação formativa e que as possibilidades de uma formação que forneça contribuições críticas à sua própria condição continuem cerceadas.

Ainda temos, nesse processo da formação, uma característica típica do neoliberalismo, que conforme Chauí (2003, p.07), “é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis” (2003, p.07). E na implicação desse processo na graduação, encontramos vários empecilhos para a construção de uma formação crítica desses futuros professores. Vai desaparecendo, conforme Chauí (2003), a marca fundamental da docência: a formação. Aqui acrescentamos a formação crítica dos professores.

Na construção de uma formação crítica no campo da educação, também há a necessidade de que esse processo de formação na graduação disponha de teorias educacionais,

disciplinas/professores que contribuam para que o trabalho do professor se desenvolva na direção desta formação, pois uma formação crítica não dispensa sua articulação de uma teoria também crítica (DUARTE, 2006).

Não podemos esquecer também que as teorias têm consequências, como já destacava Moraes (2001) ao citar Norris (1996) sobre as consequências negativas e positivas da teoria:

Em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases —racionais e críticas — para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política realista — [...] Ela pode nos ajudar a compreender que tal realismo que conforma o "pensamento único" não apenas é construído ideologicamente [...] mas representa interesses socioeconômicos e políticos precisos, disfarçados sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo consumista. Por outro lado, [...] a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, sem sentido e absurdos, trazendo como consequência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo (MORAES, 2001, p.19-20).

Quando falamos da crítica estamos considerando o fato de que a maneira como a ciência é desenvolvida é sempre intencional e a produção do conhecimento científico deve “[...] buscar captar os fenômenos, não como fatos em si, nem tampouco como ideias sobre os fatos, mas como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações” (MEIRA, 2012, p.19). Dialogamos com Meira (2012, p.18) também no entendimento de que,

Em uma perspectiva crítica é imprescindível que se empreenda a tarefa de desvelamento ideológico da produção científica, rompendo com o modelo de pesquisa positivista que tem se caracterizado pela reafirmação da neutralidade e da objetividade como atributos básicos do método científico.

A formação crítica de professores relaciona-se com a ação prática, isto é, se fundamenta enquanto práxis educativa, já que o pensamento crítico se constitui como um dos elementos fundamentais para o processo de transformação social, desvelando a realidade a fim de criar possibilidades de superação socialmente existentes (MEIRA, 2012).

Ressaltamos a necessidade da crítica no sentido colocado por Duarte (2006, p. 94), em que “partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação de uma classe social sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade”. Nesta perspectiva, a educação não fica imune de contribuir para a reprodução dessas relações de dominação e é por isso que a formação crítica do professor precisa ir na contramão destas concepções, se apropriando intelectualmente de bases teóricas que lutam contra essas relações.

A reprodução dessas relações de dominação converge diversas vezes com as concepções neoliberais, acompanhadas pelos argumentos ditos pós-modernos. Significa dizer que, aos que se afinam aos debates pós-modernos circunscritos pelas vias de estarem realizando uma análise crítica da educação e da sociedade, isto é, circunscritos nas posições políticas de esquerda, podem estar assegurando, mesmo sem saber, sem estarem relacionadas às suas intenções ou mesmo sem se apresentarem como pós-modernos, os postulados centrais do pós-modernismo na reprodução da ordem capitalista neoliberal (DUARTE, 2001).

Uma vez que ainda se admita um posicionamento mais progressista, Wood (1999, p.10) destaca que “alguns intelectuais de esquerda ainda repetem que uma época terminou, que vivemos numa era ‘pós-moderna’”. Ou seja, os postulados centrais do pós-modernismo vão acabar por celebrar o triunfo final do capitalismo ou mesmo o chamado “fim da história”. No dicionário básico de filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.94), o “fim da história” é descrito do ponto de vista filosófico como uma expressão bastante utilizada nos últimos tempos pelos defensores das teorias econômicas neoliberais. A expressão também “passou a significar um novo estilo de pensamento. Que estaria sendo elaborado num mundo onde prevalece uma nova episteme” (p.94).

Ainda de acordo com o dicionário (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.94), essa episteme seria voltada para a “indiferenciação, às pluralidades de horizontes de sentidos, uma vez que não existiria mais um horizonte estável onde o homem contemporâneo pudesse situar os acontecimentos”. É descrito também no dicionário, para designar como parte do “desmoronamento das grandes visões filosóficas, políticas e religiosas do mundo, bem como com o declínio ou enfraquecimento do mito do progresso e da emancipação” (ibidem). Nesta direção, Wood (1999, p.10) destaca que “todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, que os velhos princípios de racionalidade não mais se aplicam, e assim por diante”. Além de que,

Se para os intelectuais pós-modernistas de hoje, a “pós-modernidade” representa, de fato, uma época histórica, parece, desta vez, que o autêntico divisor de águas ocorreu em algum momento em fins da década de 1960 e princípios da de 1970. [...] embora tenha acontecido entre os marcos de época mais antigos e mais recentes, o que chama a atenção no diagnóstico corrente da pós-modernidade é que ele tem muito comum com as declarações mais antigas de morte, nas suas versões radicais quanto nas reacionárias (ibidem).

O “pós todas as coisas”, como colocado por Moraes (1996), não expressa um corpo conceitual coerente e unificado. De acordo com a autora (idem, p.46), tanto o discurso pós-

moderno como as teorias que o compõem, “quando se quer delimitar o seu sentido, nos deparamos com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si”. Ainda de acordo com Moraes (1996, p.46), “o que se convencionou chamar de pós-moderno possui hoje tanta abrangência que se transformou em um tipo de "conceito guarda-chuva", dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais, a filosóficas e político-sociais”.

São ditos pós-modernos, conforme Moraes (1996, p.46), um “determinado estilo arquitetônico ou [...] expressões artísticas, produções no campo da teoria e da filosofia ou, até mesmo, um suposto novo estágio na história da humanidade”. A autora ressalta que o termo, de todo modo, entrou na linguagem cotidiana e “talvez porque procure traduzir, [...] as mudanças na vida social, política e moral impostas pelas múltiplas formas de reestruturação do capitalismo contemporâneo” (ibidem).

Moraes (2004b), em *O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna*, discute os aspectos do pensamento pós-moderno associado a uma “agenda” fazendo uma crítica, sobretudo ao relativismo epistemológico e seus desdobramentos no campo da educação e destaca as inconsistências do que seria esse próprio pensamento. Em *O que é a agenda “pós-moderna”?* Wood (1999), tece críticas a essa agenda, em perspectivas semelhantes a Moraes, para revelar que seus caminhos apresentam uma intensa barreira para a construção de um pensamento crítico e para a compreensão sistemática sobre o modelo social vigente. As vastas tendências desta agenda, conforme Wood (1995⁶, p.122) parecem caminhar no sentido que:

Para alguns, isso quer dizer que as oportunidades de oposição ao capitalismo estão severamente limitadas. Outros parecem dizer que, se não podemos realmente transformar ou sequer entender o sistema e se não dispomos ou somos incapazes de dispor de uma perspectiva por meio da qual criticar o sistema, que dirá fazer oposição a ele, é melhor relaxar e aproveitar.

Della Fonte (2010a) em *Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários*, vai ‘beber’ na fonte de Wood, se utilizando do termo para caracterizá-lo como “um amplo clima intelectual e político que se corporifica em uma agenda denominada de pós-moderna” (idem, p.39). Em *Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”* (2010b), Della Fonte também vai destacar a “agenda pós” como parte de um período da biografia da esquerda no

⁶ O texto de Wood "Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna" já possuía uma versão em português devido a sua publicação em 1995 na Crítica Marxista.

ocidente. Vai tecer apontamentos sobre a gênese histórica da “condição pós”, assim como ressaltar que esta condição aglutina diferentes teorias, das quais relativizam o papel da ciência na área educacional. A autora enfatiza que a “agenda pós” acaba por impossibilitar a perspectiva do sujeito como agente histórico, na medida que renuncia as ideias de emancipação humana, bem como de lutas coletivas no acontecer histórico.

Duarte (2003)⁷ chama a atenção para o próprio termo, visto que o pós-modernismo só existe enquanto ideologia, já que não estamos vivendo um período posterior à modernidade, isto é, à sociedade capitalista. Desta forma, conforme Duarte (2003), a lógica dessa sociedade é a reprodução do capital, a relação capital e trabalho, que não foram superadas para afirmarmos que estamos vivendo em uma nova sociedade. Duarte (2001, p.13) explica que,

[...] o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova [...].

Evangelista (1992) em seu livro *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno* busca mostrar o efetivo significado irracionalista como expressão ideológica pós-moderna. O autor destaca que alguns setores intelectuais no campo das ciências sociais declararam o aparecimento de uma crise teórica em toda a história. Com isso, a crítica recaiu ao marxismo como movimento julgado incapaz de captar “um referencial holístico da sociedade⁸” (idem, p.7). Diante dessa “crise de paradigma” conforme Evangelista (1992), surgem novos espaços e concepções que supostamente pudessem dar visibilidade a uma nova repercussão da realidade. Ou como Derisso (2010, p.52) destaca sobre esta nova repercussão, “a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, [...] fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos”.

Fato é que os diferentes teóricos que reivindicam os “novos tempos” da pós-modernidade, como diz Martins (2010, p.25), “ao negarem as explicações objetivas e totalizantes acerca da história, negam também qualquer projeto de superação da sociedade do capital”. Contudo, como enfatizou Duarte (2000, p.88), de forma evidente, “o pós-

⁷ Apesar da vasta literatura de Newton Duarte sobre as questões do pós-modernismo, de forma bem didática sobre a referida temática encontra-se facilmente disponível um vídeo na internet intitulado: Educação, modernidade e Pós modernidade. Uma conferência realizada na UNB em 23 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YIHN6ihXi4I> .

⁸ Trecho da introdução do livro apresentada por José Willington Germano.

modernismo é útil à classe dominante do capitalismo contemporâneo que não deseja ver a verdade revelada aos olhos das classes dominadas. O pós-modernismo é útil aos defensores do projeto político e econômico neoliberal”.

Diante do cenário de fragmentação e desvalorização das ciências e do relativismo epistemológico no contexto da educação, percebemos que tanto o pensamento pós-moderno, bem como as concepções do neoliberalismo acabam por cercear as possibilidades para o pensamento crítico. Isto porque seus próprios fundamentos e concepções criam barreiras para o questionamento de forma crítica, sobretudo, no contexto histórico vigente e para o acesso a um debate que possa oferecer contributos a uma ação política e coletiva no processo de formação.

Ao passo que defendemos a necessidade da formação crítica de professores também buscamos tecer a crítica à educação burguesa. Evidenciando, de acordo com Saviani (2009, p. 114), “[...] seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica”. Desta forma, “implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso [...] a apropriação dos conteúdos sistematizados” (ibidem). Conteúdos estes, “[...] dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa” (ibidem).

Ainda com Saviani (2009, p.114), este movimento implica na expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores na possibilidade de configurar-se “com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade”. Contudo, este movimento perpassa pelo espaço da universidade pública que, no nosso caso, é espaço de pesquisa e defesa no processo da formação de professores. Concordamos com Chauí (2001, p.129), ao apontar que “do ponto de vista teórico [...] a universidade brasileira precisa tomar posição ante a crise da razão, instalada com o pós-modernismo, ideologia específica do neoliberalismo”. E ressaltamos a crítica da autora na qual é preciso avaliarmos os efeitos do neoliberalismo no interior da própria universidade, seja nas pesquisas, nos conteúdos, ligadas à “crise da razão” que tem em grande medida, incorporado um referencial sem reflexão e sem crítica mergulhado passivamente diante do modelo neoliberal.

A formação crítica, como pontuou Meira (2012) ao citar Gramsci (1978), é necessária e possível, mas também requer esforço e vontade. Isto porque, conforme o próprio Gramsci (1978, p.47), mesmo tendo as questões de “existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las”. São critérios dos quais estão em foco a possibilidade do caráter humanizador neste processo de formação. Continuaremos a seguir discutindo sobre nossas

questões mais pontuais, ressaltando as implicações da psicologia na formação de professores entre movimentos de hegemonia e rupturas, bem como a defesa da inserção de uma psicologia crítica no campo da educação.

2 – IMPLICAÇÕES DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO: ENTRE MOVIMENTOS DE HEGEMONIA E RUPTURAS⁹

Enquanto encararmos as
coisas como inertes e
inanimadas,
cada uma para si,
uma ao lado da outra
e uma depois da outra,
de fato, não depararemos
com contradições entre elas
(Friedrich Engels).

Nesta seção faremos uma breve apresentação sobre a legitimação da psicologia científica hegemônica e suas implicações no âmbito escolar e formação de professores, bem como a inevitável natureza contraditória neste processo, evidenciando os movimentos de ruptura no campo da psicologia enquanto ciência, profissão e componente curricular na formação de professores. Destacaremos também a defesa de uma psicologia crítica na formação de professores.

2.1 O Papel da Psicologia no Contexto Escolar e na Formação de Professores

Neste ano de 2019, marca-se 140 anos do *status* científico da Psicologia. Isso nos mostra que do ponto de vista histórico é um campo do conhecimento muito recente, datando seu surgimento no século XIX na Europa. Como ciência autônoma, Patto (1984) ressalta como registro o marco histórico com Wilhelm Wundt (1832-1926), conhecido como o fundador da psicologia científica, sobre a criação do primeiro Laboratório de Experimentos em Psicofisiologia na Alemanha.

⁹ Chamaremos de Hegemonia e Ruptura no sentido da hegemonia e contra-hegemonia sinalizada por Saviani (2008). Grosso modo, podemos destacar que o movimento hegemônico corresponde aos interesses da burguesia e o contra-hegemônico corresponde aos interesses do movimento operário. Bottomore (2012, p.284) destaca que “qualquer definição de hegemonia é complicada pelo uso da palavra em dois sentidos diametralmente opostos: significando domínio, como em “hegemonismo”, ou significando liderança e tendo implícita alguma noção de consentimento”. Neste primeiro sentido colocado por Bottomore e valendo-se das contribuições de Saviani (2008), empregamos o conceito de hegemonia para indicar o domínio de uma classe sobre outra.

Dialogamos com Patto (1984), para destacar que toda ciência surge ligada a interesses históricos, portanto, não é desinteressada, muito menos neutra. Emergindo da sociedade burguesa, a ciência carrega as contradições dos movimentos revolucionários, bem como de sua consolidação reacionária. Patto (1993, p.36) também esclarece que “entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque”.

Neste sentido, a psicologia nasce, de acordo com Patto (1984, p.96), “com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social”. Bock, Furtado e Teixeira (2009, p.38) também destacam que o capitalismo produziu novas necessidades das quais buscou abastecer mercados e a ampliação das diferentes formas de produção, “contratou o trabalho de muitos que, por sua vez, tornavam-se consumidores das mercadorias produzidas; questionou as hierarquias para derrubar a nobreza e o clero de seus lugares há tantos séculos estabilizados”.

Na disputa pelo poder, viabilizada pela burguesia, conforme as autoras (2009) destacam, para a suposta defesa da emancipação do homem, era preciso questionar o modo de sociedade estável, que não permitia uma ascensão social. Para assim, poder criar condições materiais de novas formas de produzir conhecimento e conseqüentemente para o desenvolvimento da ciência moderna.

O desenvolvimento da psicologia neste caminho, vai se acentuando na ideia da natureza humana individual, das novas relações de trabalho que, com efeito, vai supostamente idealizando um ser humano livre, autônomo, indivíduo. Isto é, a “liberdade individual” está voltada para a compra e venda de força de trabalho (LIBÂNEO, 1997). A mudança de paradigma no mundo moderno com a centralidade da subjetividade vai interferindo nas relações sociais, se constituindo em novas formas de sociabilidade. O que implicará nas necessidades dos indivíduos e nas condições a eles oferecidas para alcançar seus objetivos (TONET, 2013).

De acordo com Bock (2004a), a burguesia constituiu as ideias liberais que se estabeleceu a fim garantir a manutenção da ordem que se instalava. Conforme a autora,

A noção de eu e a individualização vão nascendo e se desenvolvendo com a história do capitalismo. A ideia de um mundo “interno” aos sujeitos, da existência de componentes individuais, singulares, pessoais, privados vai tomando força, permitindo o desenvolvimento de um sentimento de eu. A possibilidade de uma ciência que estude este sentimento e este fenômeno também é resultado deste processo histórico. A Psicologia vai se tornando necessária (idem, p.03).

As ideias liberais, ainda dialogando com Bock (2004a), vão conceber a construção de uma determinada Psicologia. Essas ideias, conforme a autora, “se caracterizam fundamentalmente por pensar o homem a partir da noção de natureza humana. Uma natureza que nos iguala e exige liberdade, como condição para o desenvolvimento das potencialidades das quais somos dotados como seres humanos” (idem, p.03). O liberalismo também proporcionou, de acordo com Bock (ibidem), “com estas ideias de igualdade natural entre os homens, o questionamento das hierarquias sociais e desigualdades características do período histórico do feudalismo. Ao homem deveriam ser dadas as melhores condições de vida para que seu potencial natural pudesse desabrochar”.

Bock (2004a) ressalta que estas ideias estavam inseridas em uma visão de homem na qual o mesmo é responsável pelo seu desenvolvimento, seu sucesso ou fracasso, fazendo do esforço individual a garantia do desenvolvimento adequado. Entretanto, o “liberalismo produziu sua própria defesa, construindo a noção de diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade ‘igualmente’ lhe oferece” (idem, p.04). De acordo com Arce e Silva (2011, p.03), “a noção de diferenças individuais ganha sentido como processo de um desenvolvimento da individualização, e para tanto, a psicologia ganha terreno nos espaços educacionais”.

No Brasil, o diálogo da psicologia com a educação estreitou-se por quase todo o século XIX e XX, sobretudo, no século XX, porque foi um período em que a psicologia se consolidou no país como área de conhecimento e prática, mais especificamente na vigência da década de 1970, pois as autoridades educacionais solicitam a atuação mais efetiva do psicólogo no processo de educação escolar (PATTO, 1984). Como legado científico, a psicologia produziu concepções individualizantes, organicistas, uma visão clínica e psicométrica do trabalho no ambiente educacional e dualismos fragmentados sobre o individual/social, a objetividade/subjetividade, o normal/patológico, caminhos que levaram a diagnósticos e manutenção dos problemas de aprendizagem (FACCI, 2004; TULESKI, 2004). Neste sentido pensar a formação dos professores não pode estar afastado do contexto político, econômico e cultural, assim como não pode ser deslocado do seu processo histórico. Pois na sua constituição histórica, a psicologia escolar e educacional vai ganhar espaço como novo campo de trabalho (PATTO, 1984).

Ressaltamos a Psicologia da Educação à luz de Antunes (2008) que a destaca como uma subárea da psicologia. De acordo com a autora, “entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos

definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas” (idem, p. 470). No que se refere à Psicologia da Educação, a autora esclarece que ela pode ser entendida como subárea de conhecimento, porque tem como disposição “a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo” (ibidem).

A Psicologia Escolar também é destacada por Antunes (2008, p.470) considerando o âmbito profissional direcionado ao “processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras subáreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento”.

Como podemos notar, apesar de relacionadas, compõe aspectos que não são similares. De toda forma, são comuns as denominações como psicologia da educação, psicologia educacional, psicologia escolar para expressar a relação entre psicologia e educação (ANTUNES, 2008). Dialogamos com ambas intrinsecamente relacionadas, e serão utilizadas nesta pesquisa como unidade, já que nos permite a conexão na formação de professores entre educação-universidade-escola.

Na base da psicologia voltada para a educação escolar, Patto (1984, p. 96) ressalta o preparo de um novo homem para atender às demandas de um novo tipo de trabalho e “as novas condições de trabalho geradas pela sociedade industrial capitalista, na passagem da economia do tipo liberal para a centralização da produção nas empresas, requerem novos tipos de recrutamento de mão de obra”. Deste modo, as relações específicas de produção capitalista expressam o esforço individual e do culto ao individualismo.

As novas formas de produzir conhecimento também são modificadas em diversas áreas do conhecimento, tanto na consolidação das ciências da natureza quanto suas implicações nas ciências humanas, cabendo à psicologia os processos psicológicos internos que, voltados às aptidões e aos traços de personalidade, serão colocados através de uma suposta seleção como condição de eficiência no trabalho e na escola. (PATTO, 1984; TONET, 2014).

O campo da educação, assim como o campo da medicina, intrinsecamente, ainda que marcado por um processo de contradições ao longo da história, tem servido para o ajustamento e controle dos indivíduos buscando atender os interesses de uma determinada classe social. No Brasil, estes aspectos foram evidentes a partir do campo médico, nos quais os primeiros trabalhos relacionados a psicologia no país, no início do século XIX, resultaram

em muitas teses defendidas nas faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro pautadas em fenômenos psicológicos constituídos através de um viés higienista (PATTO 1993).

Conforme Facci et al (2017, p.102), havia um compromisso de higienização das cidades e das populações, no século XIX no Brasil. “O discurso higiênico se apropriou de diversos âmbitos da vida das pessoas, com o intuito de normatizar, disciplinar e produzir o cidadão burguês que interessava à nova ordem social naquele momento histórico”. Os médicos higienistas, continuando com Facci et al (2017, p.102) “entendiam que a prevenção da saúde dependia da capacidade do indivíduo de cuidar de si mesmo, e a educação era pensada como arma a ser utilizada para prevenir doenças”.

Patto (1993) destaca que, no decorrer dos anos, as concepções higienistas amparavam-se pela influência do modelo médico na operacionalização de uma política de higiene mental escolar, atentando-se às concepções higienistas para os “ajustamentos individuais” com efeito nas “causas físicas”, “defeitos orgânicos” e questões daqueles que “não aprendiam”, vindos das classes populares, submetendo-a inspeção médica na escola.

A educação nesse contexto não ficou “imune à assepsia higienista” (HORA, 2006). Suas implicações se constituíram como estratégias ideológicas na medida em que, como um importante suporte da ciência, a medicina produziu (e ainda produz) concepções para normatizar o que seja doença ou saúde, embebida de preconceitos de cunho racista sobre a vida humana (PATTO, 1993; COLLARES; MOYSES, 2010; HORA, 2006). Pesquisas podem ser ressaltadas através da história da educação brasileira, no âmbito da psicologia escolar, pelo menos nas últimas três décadas, articulando essas discussões nos processos de aprendizagem escolar e seus desdobramentos sobre os problemas de escolarização (PATTO, 1993; ANTUNES, 2011; VIÉGAS, 2016a).

A influência médica legitimada pela ciência refletida no contexto escolar brasileiro caminhou na virada do século XIX para a consolidação da psicologia da educação. A escola normal de São Paulo, conforme Antunes (2011), foi uma importante instituição para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, tanto para a psicologia em geral quanto para a Psicologia Educacional,

por seu ensino de Psicologia, pela produção de seu laboratório, pelos cursos ministrados por psicólogos estrangeiros e por ter sido a base para a cátedra de Psicologia Educacional da Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (idem, p. 21).

Além da escola normal de São Paulo, outras capitais como Salvador, Fortaleza, Belo Horizonte e Recife fizeram parte do processo de formar professores para projetos educacionais. As escolas normais, de acordo com Saviani (2012a), tornaram-se um campo de ensino que deu base para os cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a Psicologia como disciplina acadêmica que começava a se desenvolver inserida na formação de professores, embora os primeiros cursos de Psicologia só foram aparecer na metade do século XX a partir de 1962. Essa articulação das ideias psicológicas à educação já começava, mesmo que aos poucos, nos encaminhamentos sobre os processos pedagógicos e os conhecimentos psicológicos (ANTUNES, 2011).

Antunes (2008) ressalta que, pela via da pedagogia, foi possível uma interdependência entre psicologia e educação. Conforme a autora (2008, p.471):

Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra.

Neste caminho, temos entrelaçada à psicologia, a influência da escola nova e sua atividade educativa no interior das escolas que se tornou predominante desde o início do século XX. Tornando-se tendência pedagógica na política educacional, os princípios da escola nova, norteados na produção dos chamados “problemas de aprendizagem”, começavam a ser introduzidos no país. Mantendo uma relação entre educação e psicologia, a escola nova interligava-se por sua vez, com o discurso da medicina higienista, difundindo-se no ambiente escolar alinhado aos processos de aprendizagem em um cenário de ajustamento social, pautado por aptidões naturais dos indivíduos (PATTO, 1993; ANTUNES, 2011; SOUZA, 2005; HORA, 2006; NAGLE, 2009; SAVIANI, 2012).

Tanto a escola nova quanto a psicologia científica estavam imbuídas pelas ideias liberais e vão se empenhar “a identificar e promover os mais capazes” (PATTO, 1993). A concepção liberal coloca em foco a descoberta da criança como livre e autônoma, o que gerou para o campo da Pedagogia, conforme Libâneo (1997), consequências como a redução do papel do professor, “na psicologização das situações escolares ao ponto de os próprios professores passarem a explicar o comportamento dos alunos por meio de termos como inibição, bloqueios, imaturidade, agressividade, etc.” (idem, p. 158).

Cada vez mais os padrões de comportamento correspondiam a uma perspectiva de classe. Mesmo com a ampliação do acesso à educação, havia enormes restrições para a classe

trabalhadora e quando esta ocupava esse espaço, havia o baixo rendimento escolar. A psicologia, neste aspecto, ocupa-se na tarefa de medir as supostas diferenças individuais, o que ajudava nas explicações para responsabilizar os alunos. (PATTO,1993; LIBÂNEO, 1997). Esse tratamento diferencial ressaltava o próprio abandono da busca de igualdade em nome de uma democracia no interior das escolas (SAVIANI, 2012b).

As consequências dos “novos” procedimentos escolares, como podemos observar criticamente através da história da educação brasileira, descaracterizam tanto a função do professor, quanto a função da escola e permearam um idealismo romantizado por parte dos candidatos a professores (SAVIANI, 2013). Como via de regra, o campo da psicologia apresentou novos procedimentos escolares, trazendo na sua bagagem um novo conceito de aprendizagem. De acordo com Nagle (2009, p.273),

O novo conceito de aprendizagem, por sua vez, baseia-se tanto sobre o novo papel dos interesses e necessidades infantis quanto sobre o papel da atividade na aquisição de padrões de comportamentos. Daí a noção do “aprender fazendo” que implica, necessariamente, mudança profunda na metodologia educativa. Rege-se contra o “didatismo reformador”, pois o que importa não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim, aprender a aprender.

Estes novos conceitos de aprendizagem trouxeram para o campo escolar diversos problemas educacionais, transformando-se em “palco” no qual se naturaliza os processos de escolarização culpabilizando o aluno pelo não-aprender. Destaca-se esse contexto ao longo dos anos perpassado por diversas teorias pedagógicas e base psicológica implicada nesta compreensão. Não é nossa intenção, portanto, a análise de cada uma delas¹⁰.

Neste aspecto, a escola, inúmeras vezes, passou/passa a justificar as possíveis dificuldades no processo de escolarização, fundamentada em supostos transtornos, distúrbios e doenças, encaminhando alunos com “diagnósticos” precedidos por seus professores (escola) para os serviços de saúde, sobretudo psicólogos, a fim de concluir um diagnóstico através de avaliação psicológica os “problemas” dos mesmos, se apropriando em grande medida, de métodos de avaliação na tentativa de legitimar problemas que são eminentemente sociais em questões individuais (MOYSES; COLLARES, 1992, 1997, 2008, 2010, 2014; MACHADO, 2004; MEIRA, 2012; VIÉGAS, 2014, 2016a; FACCI; SOUZA, 2014).

¹⁰ Podemos ver uma vasta discussão sobre as teorias pedagógicas no Brasil em Saviani (2011;2012;2013), Duarte (2000; 2006; 2010); Rossler (2006) entre outros.

Patto (1997) vai chamar atenção para o olhar crítico da razão psicométrica sobre a aplicação de testes que buscam produzir a redução psicológica no que se refere a inteligência e personalidade explicando o baixo rendimento e o fracasso escolar, sobretudo para as classes populares. A autora discute também o papel que os psicólogos ocupam, seja no processo de formação no próprio curso de psicologia, seja na atuação da profissão, como de suas práticas no ambiente escolar e educacional. Isso se aplica o lugar que historicamente a psicologia vem ocupando em diferentes esferas.

Os professores, nesta direção, passam inúmeras vezes a atribuir no processo de aprendizagem, justificativas sobre dificuldades nas quais o não-aprender resulta em um problema sempre do aluno, distanciando a diversidade e as singularidades dos indivíduos, desvinculando o movimento histórico e os fatores sociais da vida humana. Não é intenção atribuir um discurso de individualizar problemas que são candentes ao processo de formação do professor, pois o mesmo não está imune dos diversos fatores que o cercam e muitas vezes, a forma como ele age não é causa do problema, é efeito (MACHADO, 2008).

Fato é que os problemas de escolarização têm se estreitado ao frequente processo de medicalização escolar, isto é, anulando a complexidade da vida humana nas suas dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais, reduzindo-as a fatores biológicos e individuais (COLLARES; MOYSES, 2010). E os caminhos voltados para o campo da educação na busca das possíveis soluções para os problemas de aprendizagem e/ou comportamento em grande medida foram intensificados por ações biologizantes, constituindo-se em ações de classe (PATTO, 1993, ANTUNES, 2011).

Viégas, Oliveira e Harayama (2016, p.102) também dialogam no entendimento que a “medicalização envolve uma forma de interpretar fenômenos da vida que, aderida à ideologia dominante, desconsidera sua complexidade, reduzindo tudo a características individuais, não raro vistas como se fossem de determinação orgânica”.

Goldstein (2016) destaca o olhar comumente atribuído a medicalização como uso de medicamentos. No entanto, a autora esclarece que este olhar em si é um equívoco. O fato de “tomar remédios pode ser fundamental quando estamos doentes, e aí estamos falando de ‘medicação’”, mas [...] a medicalização não se reduz a isso, é fenômeno mais amplo e complexo” (idem, p. 7). Conforme a autora, “focalizar a questão na relação abusiva das pessoas com os medicamentos significa focar somente na “medicamentação”, que afeta não apenas tantas crianças sadias “laudadas” – diagnosticadas com supostos transtornos de aprendizagem e/ou comportamento, – mas a todos nós” (ibidem).

Ressaltamos também que nem todo processo de medicalização funciona no sentido patologizante. De acordo com Goldstein (2016, p.8), “a patologização de comportamentos e modos diferentes de ser é, sem dúvida, uma das faces mais evidentes do fenômeno da medicalização, mas este pode ocorrer mesmo quando não há patologização”. Neste sentido, Viégas, Oliveira e Harayama (2016, p.103) também esclarecem que “nem toda pessoa medicalizada é patologizada, embora todo processo de patologização da vida insira-se no fenômeno da medicalização”.

Goldstein (2016, p.10), afirma que “a face mais escancarada da medicalização se dá a ver por meio do aumento considerável de crianças e adolescentes diagnosticados”. Nesses diagnósticos estão em foco a “Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e (Transtorno Opositor Desafiador (TOD)” (ibidem). Mas não é somente este público que vem sofrendo com diagnósticos, Goldstein (2016) ressalta que os adultos também têm sido, em grande medida, diagnosticados com Depressão e Transtornos de Ansiedade.

Ao falarmos sobre medicalização não podemos deslocar seu aspecto relacional com o capitalismo. Facci et al destacam (2017) esta relação motivada por interesses financeiros. Ou seja, a ampliação de diagnósticos, significa mais dinheiro para a indústria farmacêutica, “até mesmo pesquisadores e organizações federais de Medicina asseguram suas posições e financiamentos, promovendo descoberta de suas doenças. Assim sendo, doenças são descobertas para que mais medicamentos sejam vendidos” (FACCI et al, 2017, p. 106).

No que diz respeito aos professores, Facci et al (2017) apontam uma pesquisa realizada com professores da educação básica no estado do Paraná, na qual buscaram analisar o uso de medicamentos e diagnósticos e a relação da atividade profissional dos professores e sua saúde. Os autores ressaltam o número alarmante de professores que relataram a utilização de medicamentos e “a respeito deste alto índice de professores que fazem uso de algum medicamento, direcionam-nos ao seguinte questionamento: não estariam estes professores buscando neste medicamento alguma forma de resolver ou superar as dificuldades que são apresentadas no cotidiano da escola? (FACCI et al, 2017, p. 111).

Como resultado, Facci et al (2017) constataram que as condições de trabalho foi o aspecto que mais provocou o adoecimento dos professores e essas “condições de trabalho tem como consequência a produção de problemas de saúde no trabalhador” (idem, p.115). Os autores evidenciam que

essa prática medicalizante também ocorre na tentativa de sanar o sofrimento dos profissionais. Assim, o que nos tem chamado a atenção é que, na maioria das vezes, quando um aluno não aprende acaba sendo diagnosticado como portador de alguma

patologia, e o mesmo poderia estar ocorrendo com os professores quando não estão conseguindo obter sucesso na prática pedagógica (FACCI et al, 2017, p.109).

Viégas também discute criticamente o fracasso escolar e os argumentos medicalizantes nas consequências da progressão continuada na escola no Estado de São Paulo (2015) articulando estas relações para destacar os impactos dessa política na vida dos estudantes. E ressalta como esta política acaba por reforçar o fenômeno do fracasso escolar com a patologização ou medicalização da vida. A autora destaca que no bojo dessa política sobre a questão do aprendizado dos alunos, sua pesquisa revelou que o fracasso escolar não foi superado, pelo contrário.

Esse fracasso é reforçado através de avaliação psicológica nos alunos, o que corrobora, de acordo com Viégas (2015), com a patologização da escolarização dos estudantes. Desta maneira, conforme a autora, os discursos patologizantes do fracasso escolar também acabam por secundarizar a responsabilidade do estado sobre o descaso em que se encontram as escolas. Nesta direção, Viégas (2015, p.157) aponta a necessidade de “discutir os impactos da medicalização na vida escolar sob a égide da progressão continuada”.

Nesta direção sobre as discussões em torno da medicalização e da psicologia escolar e educacional, podemos ressaltar que elas podem ser observadas por inúmeros autores de diferentes perspectivas. Alguns dos quais, que procuram enfatizar suas implicações no ambiente escolar dialogando com uma psicologia que ressalta as dificuldades escolares como expressão que se constituem no processo de escolarização composta por diversas dimensões, sejam políticas, sociais, pedagógicas entre outras (FACCI; SOUZA, 2014; SOUZA, 2005), e outros que tendem a procurar caminhos que afinam-se a essas discussões como expressão de causas médicas, tanto ao nível organicista assim como individual (COLLARES, 1992).

Algumas discussões no campo da psicologia escolar e educacional traduzem diferentes posicionamentos políticos sobre o campo da educação, evidenciando caminhos, sobretudo, das aprendizagens e comportamentos dentro do ambiente escolar, das quais podemos ressaltar as questões inerentes à simples discussão do porquê o aluno não aprende ou as indagações de quais situações vividas no ambiente escolar são produtoras do não aprendizado deste aluno (SOUZA, 2005).

Neste contexto, temos educadores que também no intuito de repensar a escola e a formação de professores, buscam novas concepções como alternativas que pretendem “aprimorar” o campo da educação. Na busca por esse “aprimoramento”, em boa medida, trazem como soluções para os problemas de aprendizagem escolar “novas” padronizações

sobre as singularidades dos indivíduos, excluindo, desta forma, o que não está contido em uma “determinada medida”. Vejamos que,

a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. A formação de todo o ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. [...] A singularidade de toda ação educativa é sempre histórica e social (DUARTE, 1993, p.13).

Caminham na contramão desta concepção apontada por Duarte (1993), discussões que desconsideram ou secundarizam a concepção histórica e que, de forma recorrente, ocultam as potencialidades dos alunos no processo de aprendizagem, ainda que de maneira não intencional, acabam dando visibilidade aos alunos “preguiçosos”, “mal comportados”, “lentos”, “agitados”, extremos que tem servido para justificar a invenção de transtornos e doenças para aqueles que “não aprendem” (SOUZA, 2000; COLLARES; MOYSES, 2008, 2010).

O campo da psicologia, diante dessas situações, diversas vezes, afinou-se em ações que tentam legitimar um discurso ideológico disfarçado de neutralidade política, trazendo para o ambiente escolar concepções de aprendizagens que fortalecem o encaminhamento de uma quantidade significativa de alunos para os serviços de saúde, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros, muitas vezes implicando na transferência de problemas candentes do processo de escolarização para o indivíduo (MACHADO, 2004; COLLARES, MOYSES, 2010). Estreita-se ao discurso da “ciência” que é instrumentalizado no campo educacional de forma que problemas estruturais, históricos e sociais são minimizados adequando-se a paradigmas criados a partir das relações de poder (PATTO, 1993; COLLARES, MOYSES, 2010). Percebe-se, desta forma, a existência de implicações importantes no que diz respeito à formação de professores, considerando como características dessas implicações, uma formação que se postula de forma fragmentada, individualizada, que reproduz a lógica dominante (MARTINS et al, 2010; SAVIANI, 2013).

Nesta problematização, compreendemos que, se o sistema escolar reproduz o atual modelo de sociabilidade e os cursos de formação de professores, em grande medida, seguem a mesma tendência, configura-se neste processo contradições que se afirmam simultaneamente. Entretanto essa tendência não pode ser vista como uma força imobilizadora. Destarte, já sinalizava Marx (2007, p.537), que

os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada”, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado.

É possível então analisar a predominância da psicologia na educação escolar e na formação de professores acerca da sua participação não apenas ressaltando o que está posto no conjunto das formações pelo viés que individualiza o processo de formação humana, mas através da psicologia que tem projetado perspectivas críticas a fim de produzir estratégias que contribuam com a superação destas concepções, ou seja, construir caminhos que, na contramão de uma psicologia individualizante, possam produzir na formação de professores, alternativas para um novo *ethos* educativo.

Neste caminho, compreendemos que o movimento da história não é linear, mas sim perpassado por contradições. E se há contradições históricas é possível ressaltar para além da curvatura da vara, como elucida Saviani (2012b, p.60):

para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.

Nesta direção é preciso discutir sobre as possíveis ações da psicologia escolar e educacional a fim de ampliar o conhecimento sobre as práticas hegemônicas que se afirmam e reforçam estigmas e preconceitos que são postulados como verdade no processo de formação do professor. Patto (1993, p. 138) destaca que:

[...] A maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes, pois é a elas que interessa manter a coesão de uma estrutura social, conseguida em parte graças à mobilização, através de preconceitos, dos que representam interesses diversos ou até mesmo antagônicos. Apoiados no conservadorismo, no comodismo, no conformismo ou nos interesses imediatos dos integrantes das classes ou camadas sociais que lhes são antagônicos, as classes dominantes conseguem mobilizá-las contra o interesse de sua própria classe e contra a práxis.

Neste sentido é necessário abalar as bases das psicologias que, afinadas à lógica do capital, escamoteiam os fundamentos históricos e suas contradições. É preciso, portanto, caminhar para outras direções, a fim de dar visibilidade para olhares da psicologia que

possam interferir na construção de práticas concretas no espaço da formação de professores e no espaço escolar colocando-se sempre a favor da emancipação dos sujeitos¹¹.

Alguns fatos podem ser entendidos historicamente, acentuando as limitações da contribuição da psicologia à educação principalmente nas questões do indivíduo no campo empírico e não do indivíduo concreto (SAVIANI, 1991). Pois “enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais” (idem, p. 71), desta forma, não deve ser interpretado como parte fragmentada. Este sentido empírico, “[...] pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir” (ibidem).

Inevitavelmente, a formação carrega bases filosóficas, suportes teóricos que acabam por orientar a prática dos professores. Tais práticas estão implicadas em pressupostos filosóficos diretamente relacionados com nossas concepções de mundo, de ser humano, de educação que incidem em tomadas por perspectivas, que por muitas vezes, nos impedem de perceber os problemas sociais no campo da educação.

Diversas correntes psicológicas, no entanto, permanecem herdeiras de raízes que se caracterizam por negar o homem como ser histórico (ARCE; SILVA, 2011). A psicologia, portanto, como ciência, parte necessariamente de alguma perspectiva filosófica (TANAMACHI, 2007), daí a necessidade da contribuição da psicologia na formação de professores capaz de desenvolver “[...] uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico” (SAVIANI, 1991, p. 71).

E uma contribuição da psicologia crítica que leva em conta este indivíduo concreto para (re) pensar os espaços de formação é sem dúvida a obra pioneira da autora Maria Helena Souza Patto. Ela quem nos direciona para esta primeira ruptura no campo da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica, no Brasil, no seu livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar* (1984).

Patto discute as problematizações do campo da psicologia levantando críticas à psicologia instrumental, suas bases científicas nas quais foram historicamente comprometidas com a classe social dominante e a necessidade de repensar a psicologia enquanto ciência de suposta neutralidade científica e ideologicamente estratégica para a conservação da estrutura

¹¹ Compreendendo emancipação dentro da tradição marxista, ou seja, como suplantação das contradições da sociedade burguesa. A emancipação real, conforme Marx (2010) já ressaltava, exige a derrocada das bases econômicas e políticas do atual modelo de sociabilidade.

social. Ressalta a importância da intencionalidade política aliada para sua superação. Ou seja, não podemos discutir criticamente o lugar da psicologia escolar sem rupturas das relações entre a sociedade e educação.

É importante destacar que a autora, além de questionar os padrões vigentes, criticou a adaptação do homem em uma sociedade que lhe furta sua própria humanidade (BRASIL, 2012). E, como consequência desse processo, racionalizou-se “a existência de uma sociedade dividida e injusta, justificando-a por meio de instrumentos e procedimentos supostamente neutros em termos políticos” (BRASIL, 2012, p. 02).

Outro clássico da autora para a discussão é: *A Produção do Fracasso Escolar* (1990), no qual desconstrói a função naturalizadora das explicações sobre o fracasso escolar apoiadas ao poder das ciências médicas e psicológicas fincadas ao modelo de sociabilidade vigente. Para tanto, Patto, busca destrinchar historicamente os mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

Viégas e Ribeiro (2014, p.03) também destacam as contribuições da produção intelectual de Patto no campo da psicologia escolar e educacional:

Essa importante psicóloga brasileira vem dedicando parte significativa de sua produção intelectual à compreensão da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva histórico-crítica. Essa tarefa foi assumida, em primeiro momento, tomando como foco a constituição da psicologia científica na Europa e Estados Unidos no século XIX e começo do século XX, período caracterizado pelo triunfo burguês; para então analisar a construção da psicologia no contexto da história econômica e social do Brasil, com destaque para a Primeira República e o Estado Novo, períodos decisivos nessa constituição.

Os estudos de Patto (1993), sem dúvidas, evidenciam uma contribuição da psicologia crítica no Brasil, a partir do final dos anos 1970 e no início da década de 1980. Concordando com Checchia (2015, p. 28-29), Patto é uma das primeiras autoras da psicologia que

questiona o reducionismo de fenômenos sociais e historicamente constituídos (tal como o fracasso escolar) ao âmbito individual e ressalta a relevância de se compreender a complexidade de fatores implicados no processo educacional, de modo a atentar para elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais envolvidos nesse contexto, situando-o na atual conjuntura social capitalista e evidenciando a legitimação científica de preconceitos e estereótipos que embasam tradicionais teorizações psicológicas.

Não é à toa que cabe ressaltá-la aqui como uma das educadoras brasileiras que vai promover uma compreensão da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva histórico-crítica (VIÉGAS; RIBEIRO, 2014). De acordo com Antunes (2011, p.26), a

“produção intelectual de Patto foi um marco na crítica à psicologia escolar hegemônica mostrando que o fracasso escolar não era o resultado das condições intrínsecas à criança, mas produzido pela e nas relações escolares”.

Viégas; Harayama; Souza, (2015) destacam Patto como uma autora que vem produzindo impactos incisivos no campo da psicologia escolar e educacional por meio da produção do conhecimento. Fato que tem corroborado para pensar a psicologia sobre outros aspectos, éticos, políticos, históricos, reverberando na formação e atuação de muitos psicólogos, desfazendo as (re)produções de estigmas e preconceitos, sobretudo em relação aos professores, alunos pobres e suas famílias no contexto do fracasso escolar.

Através dos estudos de Patto, é possível fazer a crítica a uma formação que reforça continuamente a expressão silenciada sobre as questões políticas, econômicas, sociais etc., a fim de não questionar os graves problemas estruturais. Bem comum, por sinal, esse silenciamento na psicologia hegemônica no atual modelo de sociabilidade. Nesta direção Antunes (2008, p.469) ressalta a importância de construir relações entre psicologia e educação no Brasil com “compromissos e as perspectivas colocadas para a construção de uma Psicologia Escolar e Educacional comprometida socialmente com os interesses da maioria da população”.

Professores, psicólogos, médicos, pedagogos, entre outros profissionais para além do âmbito da educação e saúde, também têm feito um importante enfrentamento sobre o papel da psicologia nos diferentes espaços de formação humana a fim de colocá-lo como campo das relações sociais considerando suas múltiplas determinações, constituindo-se em lócus permanente de aprendizado, dentro os quais cabe destacar ¹²: Ana Bock (2007); Adriana Machado (2004); Ana Karina Checchia (2015); Angelina Pandita (2016); Cecília Collares(2010); Dermeval Saviani (2004); Elenita Tanamachi (2003); Flávia Asbahr (2014); José H. Rossler (2006); Juliana Pasqualini (2006); Ligia Martins (2013); Lygia Viégas (2007); Maria Aparecida Moysés (2010); Maria Izabel Ribeiro (2015); Marilda Facci (2014); Marilene Proença (2004); Marisa Meira (2011); Mitsuko Antunes (2011); Newton Duarte (2006); Silvana Tuleski (2012); Sônia Shima Barroco (2004).

Articulando as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional e suas reflexões no contexto da formação de professores, o estudo de Checchia (2015) mostra grandes possibilidades de dialogar com uma psicologia que atua fortalecendo o campo do

¹² Destacamos algumas referências que consideramos importantes no âmbito da educação e no contexto da nossa pesquisa. Estão colocadas em ordem alfabética com o registro de uma das obras dos autores.

conhecimento científico e suas relações entre os sujeitos históricos que constituem o ambiente escolar. Para tanto, a autora buscou investigar as contribuições da Psicologia Escolar na formação inicial de professores, através da disciplina Psicologia da Educação em uma universidade pública no Estado de São Paulo, em cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, acompanhando o movimento crítico da Psicologia Escolar no processo de formação.

Os estudos mostraram como resultado reflexões aliadas, conforme a autora “[...] na luta pela humanização das relações escolares – e pela Educação pública de qualidade” (CHECCHIA, 2015, p. 9). A relevância do estudo de Checchia, (2015) nos mostra uma evidente relação da psicologia crítica na formação de professores com um compromisso político e educacional que trouxe e reflete discussões no campo da Psicologia Escolar, conforme a própria autora ressalta,

[...] voltadas para a explicitação do caráter ideológico de teorizações psicológicas naturalizantes e a problematização de estereótipos e preconceitos cientificamente legitimados que atravessam as relações escolares, bem como do reducionismo de questões socialmente constituídas ao âmbito individual, propiciando com que estes professores (como essenciais aliados nesta luta) busquem com isso não compactuar (ibidem).

Também podemos destacar Larocca (2000) que, dialogando sobre o conhecimento psicológico e suas relações com a educação, busca apresentar reflexões a partir de um dos campos em que atuam os psicólogos, a saber: o ensino da Psicologia na formação dos professores. A autora destaca as discussões recorrentes sobre os modelos de profissionalização dos professores, a função da Psicologia na Educação, a necessidade da pluralidade e da contextualização teórica, a articulação teoria e prática, assim como vários problemas que estão perpassados por essas questões.

Ao tratar dos “paradigmas da prática profissional educativa”, Larocca (2000) traz o confronto frequente entre os docentes de Psicologia, sendo o primeiro relacionado a indiscutível aplicabilidade que a teoria e a prática educativas conseguem retirar do conjunto de saberes construídos a partir da Psicologia e o segundo relaciona-se a partir da problematização de como essa aplicabilidade, no sentido de que forma a Psicologia se inclui, define a sua participação no trabalho educativo dialogando como questões relacionadas a formação teórica, conteúdos, procedimentos e perfil profissional do professor de Psicologia que atua com os candidatos a futuros professores.

Ao reivindicar a compreensão do ser humano em diferentes esferas, Larocca (2000) destaca a construção de uma Psicologia Educacional concreta que se relacione com as

condições que se fazem indispensáveis para o desenvolvimento harmonioso e integral em um sentido pleno. Larocca (2000) também enfatiza que a Psicologia Educacional, tal como é apresentada hoje nos cursos de licenciaturas, transformou-se em um obstáculo para alcançar o objetivo de formar docentes capazes do exercício da reflexividade crítica. O professor de Psicologia, conforme a autora ressalta, precisa contar com uma significativa articulação teórico-prática e necessita desenvolver uma vasta compreensão das teorias que auxiliam o campo da Educação. Sendo assim, de acordo com a autora, faz-se necessário, alinhar-se a escolas e avançar na compreensão daquilo que se almeja através do trabalho pedagógico.

Nesse movimento em uma perspectiva crítica, é importante ressaltar também o trabalho educativo do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, que atua em uma perspectiva histórica e crítica e tem juntamente intensificado as discussões sobre os processos de aprendizagens. Como necessária referência de desconstrução sobre as queixas escolares, comportamentos, formação e atuação do psicólogo no ambiente escolar, formação de professores, avaliações psicológicas etc. o Fórum tem realizado relevantes contribuições de enfrentamento sobre a medicalização.

O Fórum produziu as recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação que segundo a resenha de Viégas (2014, p.173) tem como objetivo a luta contra a lógica da medicalização da vida, da educação e da sociedade. Unindo-se a “[...] concepção de aprendizagem como um processo multideterminado, atravessado por diversos fatores que desembocam nas condições sociais”. Ressalta-se uma luta “[...] em não focalizar apenas o que falta à criança (atenção, disciplina, alimento, coordenação motora), mas buscar suas potencialidades, [...] se conectar com o sujeito singular, e não operar com a ultrageneralização que sustenta os manuais normativos” (ibidem).

Evidenciamos a potência do recente Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2019, p.12):

De pronto, e mais uma vez, sabemos ser necessário afirmar o entendimento que temos construído no nosso coletivo: a medicalização envolve uma racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos “naturalmente” valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis. Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros, ônibus, ruas, mídias...), que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões (de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética...) que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais.

Destacamos também deste manifesto (2019, p.12-13) que, “[...] a medicalização se sustenta em olhares e práticas que estigmatizam, silenciam, fetichizam, patologizam, criminalizam ou exterminam certos tipos de existência, assumindo controle não apenas sobre a vida, mas também sobre a morte, ambas convertidas em mercadoria”.

Desta maneira, defende-se a necessidade de uma formação de professores que forneça subsídios teórico-práticos para compreender razões que permeiam os discursos sobre o processo de escolarização e acabam gerando a medicalização e o fracasso escolar. Em especial destaca-se a contribuição da psicologia educacional e seus desdobramentos no processo de graduação como um campo relacional de lutas que tem fortalecido caminhos que buscam assegurar o acesso ao conhecimento científico em uma perspectiva histórica, ontológica e sociocultural.

Deseja-se nessa filiação que o processo de formação de professores possa dialogar com uma formação de profissionais críticos pensando na conjuntura da socialização de conhecimentos num processo para superação sobre determinadas visões alinhadas com concepções dominantes de mundo que, muitas vezes, ainda que a despeito dos envolvidos no processo, terminam por subjugar os indivíduos e desconstruir formas de resistência.

Esses movimentos de rupturas nos colocam a pensar a tarefa da Psicologia crítica e a defesa da sua inserção na formação de professores. Nesta direção, seguiremos ressaltando a necessidade de uma Psicologia crítica no processo de formação docente como uma importante aliada para esta formação no ensino superior.

2.2 Para uma Psicologia Crítica na Educação

Como vimos, a psicologia enquanto ciência vai se tornando necessária a partir do desenvolvimento de um contexto de ascensão das diferenças individuais, da idealização do ser humano livre e da política de adaptação para uma nova ordem social. Neste sentido, a psicologia, não foi apenas necessária para atender às ideias liberais enquanto consolidação hegemônica, mas foi se tornando também legítima para a manutenção das concepções individualizantes que se apresentam deslocadas do processo sócio histórico.

Apesar dos movimentos de ruptura no campo da psicologia crítica e nos espaços educacionais, não podemos deixar de falar que na formação de professores predominam, nos currículos e mediações, a perspectiva não crítica. Nesse contexto, ressaltamos a necessidade e defesa da inserção da psicologia crítica na educação.

Como percussora do campo da psicologia crítica no Brasil, Patto (1984) ressalta que é preciso situarmos o conhecimento que a psicologia produz. Isto quer dizer que a necessidade da crítica se relaciona com a necessidade de ir à raiz, de discutir criticamente a psicologia escolar e educacional, assim como o papel social, político e crítico do psicólogo nos ambientes educacionais e definir a prática educativa nos compromissos sociais e históricos que se estabelece na estrutura da sociedade.

A reflexão crítica sobre a Psicologia, como enfatiza Patto (1997, p. 79), “só se realiza quando se busca a perspectiva de classe a partir da qual foi construída”. Vale dizer que “o ângulo de visão proporcionado pelo compromisso de classe faz parte do arcabouço das teorias” (ibidem) e de acordo com a autora, “os interesses de classe são constitutivos de conceitos, sistemas de conhecimento e métodos; significa, portanto, dizer que as dimensões política e epistemológica do conhecimento são inseparáveis” (ibidem). Dialogando com a autora, a “crítica não é implicância, opinião ou ataque pessoal a teorias e métodos, não é recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra [...]” (ibidem).

A psicologia, dialogando com Bock (2007, p.26) “pretende assim ser crítica porque posicionada”. A autora esclarece que este fato exige uma postura ética e um compromisso político sobre a realidade. A forma de pensar a realidade e o mundo não pode ser deslocada da necessidade desse posicionamento. Para uma psicologia crítica na educação não nos cabe as proposições das reduções epistemológicas e históricas, muito menos o caráter naturalizado que é atribuído às relações sociais.

Bock (2007) ressalta o papel da Psicologia ligada aos interesses dos grupos dominantes, desta forma, de acordo com a autora, é preciso romper com uma tradição que estigmatiza e classifica as relações humanas. Patto (1997, p.77) vai ressaltar que “há construções e desconstruções: teorias e técnicas diferem quanto à acuidade crítica dos pressupostos que as constituem e ao papel social que desempenham”. Como também, conforme a autora, “há concepções que produzem ficções sobre os homens, falam de homens abstratos, encobrem a realidade e somam com a desumanização; há concepções que as desvelam, em nome do compromisso expresso com a vida justa” (ibidem).

Ainda que o movimento da psicologia escolar e educacional crítica no Brasil tenha se fortalecido durante a década de 1980 até os dias atuais, precisamos continuar caminhando para novos avanços da psicologia crítica na educação. Dialogando com Souza (2009), há diversas pesquisas e trabalhos de intervenção que acabam por romper com a culpabilização das crianças e adolescentes bem como de suas famílias pelas dificuldades escolares.

Assim também, conforme a autora, como há no campo da psicologia crítica instrumentos novos de avaliação psicológica, bem como de compreensão da queixa escolar, aspectos dos quais podem ser articulados em diversos campos, o que inclui a formação de professores. Esses consideráveis avanços que já se materializam nos espaços da formação de professores e em outros âmbitos escolares, permitiram discussões mais amplas de uma prática crítica na psicologia escolar e educacional.

Um compromisso político na atuação do psicólogo com o espaço escolar e com a formação de professores, buscando superar as concepções adaptativas carregadas do caráter classificador e normativo e consequentemente excludente, por concepções epistemológicas na direção de uma psicologia crítica (PATTO, 1997; SOUZA, 2009).

Essas novas perspectivas críticas reforçam a presença dos psicólogos nas condições históricas atuais no acesso às

[...] teorias que lhes permitam pensar criticamente as condições em que a especialidade que praticam se fez e se faz como ciência e profissão. Dizendo de outra maneira, os psicólogos precisam pensar o seu pensamento, tarefa impossível sem a perspectiva histórico-crítica (PATTO, 1997, p.78).

Nos permitimos ressaltar também na direção de uma Psicologia crítica na educação, “os fenômenos escolares enquanto produtos do processo de escolarização, constituídos pelas dimensões institucional, pedagógica e relacional” (SOUZA, 2009, p.180). O próprio desenvolvimento humano e a aprendizagem, como destaca Souza (2009), “[...] enquanto processos inseparáveis, articulando as dimensões biológica, psicológica e histórica dos indivíduos” (ibidem) e a “[...] necessidade de construir instrumentos psicológicos de aproximação e de conhecimento da realidade que permitam compreender a complexidade dos fenômenos educativos” (ibidem).

A dimensão educativa e o compromisso do trabalho profissional residem “na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu status de ser humano” (SOUZA, 2009, p.181-182). Precisamos localizar a necessidade da formação crítica de professores de maneira mobilizadora. Tanto o espaço da educação precisa da psicologia crítica, quanto a psicologia crítica precisa do espaço da educação.

Esta relação pode possibilitar a articulação e socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a constante construção de uma formação crítica no combate aos reducionismos teórico-práticos, sobretudo diante do universo neoliberal e do

ideário pós-moderno, para uma formação na qual os indivíduos possam se desenvolver de forma permanente.

Na seção a seguir, buscamos ressaltar o percurso da pesquisa, evidenciando nossos participantes, assim como todo seu procedimento trilhado para o campo da pesquisa.

3 – O PERCURSO DA PESQUISA

Uma lata existe para conter algo
 Mas quando o poeta diz: lata
 Pode estar querendo dizer o incontível
 Uma meta existe para ser um alvo
 Mas quando o poeta diz: meta
 Pode estar querendo dizer o inatingível
 [...] Na lata do poeta tudo, nada cabe
 Pois ao poeta cabe fazer
 Com que na lata venha a caber o incabível
 (Gilberto Gil)

Nesta seção, apresentaremos a trajetória da pesquisa destacando os fundamentos teórico-metodológicos; as expressões conceituais do não cotidiano atravessado pelo cotidiano na formação de professores; os participantes e os procedimentos da pesquisa.

3.1 Os Fundamentos Teórico-Metodológicos

Para começarmos a falar sobre os fundamentos teóricos-metodológicos é importante destacar de antemão que a pesquisa foi submetida à avaliação do comitê de ética da Plataforma Brasil, seguindo as normas e recomendações emanadas nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de saúde para pesquisa com seres humanos. A pesquisa está aprovada¹³ sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 80740617.8.0000.5531. Nossa entrada em campo deu-se uma semana após o início do semestre letivo pesquisado.

Cabe ressaltar também que toda pesquisa está passível de (re)produzir infrações éticas. Reforçamos, de forma veemente, nosso compromisso educacional na desconstrução de estigmas históricos-sociais (re)produzidos na educação e na sociedade. Embora nosso Programa de Pós-Graduação em Educação atribua o caráter de forma optativa para este tipo de avaliação de pesquisas com seres humanos através de um comitê de ética, fizemos questão que a nossa pesquisa pudesse ser submetida por esta avaliação.

Compreendemos a ética na pesquisa, e nosso caso das ciências humanas, como um fator que precisa estar sempre em destaque e que certamente vai para além da aprovação de um comitê. O que pode parecer óbvio ou expresso na conduta do pesquisador com o campo e as pessoas pesquisadas nem sempre condiz com o compromisso a serviço das mesmas. Pelo

¹³ Documento em anexo.

contrário, muitas vezes, o pesquisador age como se o campo e as pessoas estivessem sempre à serviço das suas pesquisas de modo que após lhe servirem como cobaias prontas para expressarem respostas que acabam por beneficiar os estudos do pesquisador, são descartados dos acontecimentos do processo da pesquisa. Muitas pesquisas estão carregadas de perspectivas teórico-metodológicas que reforçam visões, históricas, de preconceitos e estigmas sobre classe, raça, gênero etc. (VIÉGAS; HARAYAMA e SOUZA, 2015). O que nos cabe um debate sério, atento e cuidadoso para não fazermos parte destas tais visões. Desta forma, recorreremos a um debate do campo teórico que possibilita contributos à atividade prática humana que busca caminhar nesta contramão.

Neste sentido, à luz de uma perspectiva crítica, buscamos aprofundar os estudos partindo das contribuições do Materialismo Histórico-Dialético, isto é, seguimos com autores(as) que se reivindicam ou se aproximam do campo do marxismo.

Com efeito, ao utilizarmos o termo “marxismo”, compreendemos que existem diferenciações dentro do próprio campo teórico. Por isso, podemos afirmar, conforme Anderson (2004), que estamos na presença de uma “tradição intelectual comum” que não se afasta de “divergências e oposições internas”. Também dialogamos com José Paulo Netto (2000, p. 52), para esclarecer sobre as possibilidades acerca do campo marxista:

[...] estou convencido de que nunca existiu uma tiragem quimicamente pura, ideologicamente pura, teoricamente pura, [...]. O que se convencionou designar como marxismo, é um compósito campo teórico-cultural, teórico-político, onde convivem e se entrecruzam e frequentemente colidem e se chocam, variadas correntes intelectuais e práticas interventivas; por isso mesmo existem teorias marxistas da história, em maior ou menor escala, vinculadas às distintas correntes do pensamento marxista e isso sem contar com a influência exercida por essas correntes sobre outras vertentes teórico metodológicas. O reconhecimento dessa pluralidade de concepções teóricas é um imperativo posto pela análise do desenvolvimento da tradição teórica fundada por Marx.

Cientes das diferentes vertentes que compõem o campo marxista, ressaltamos que não é nossa intenção descrever a história do marxismo e nem tecer considerações acerca da fidelidade teórica das análises aqui apresentadas a partir da obra de Marx e Engels.

Seguimos os estudos compreendendo que é possível apreender a universidade/escola como espaço de formação determinado pela complexa realidade social, todavia, campo estratégico indispensável para a construção de uma contra-hegemonia que se coloque a serviço da classe trabalhadora. Reconhecemos nos fundamentos do materialismo dialético, o rigor científico-metodológico, sendo assim, para além de uma visão instrumental do método, como destaca Gonçalves (2001), busca-se o desvendamento da realidade aparente e sua

apreensão a partir da realidade concreta. Neste sentido, a concepção de método inclui pressupostos que são produzidos historicamente e expressam questões concretas na vida material dos seres humanos.

O desvendamento da realidade aparente comparece no estudo de Kosik (1976), evidenciando que a essência dos fenômenos em seu modo imediato, isto é, na concreticidade aparente ou na pseuconcreticidade, assim denominado pelo autor, não nos mostra as internas contradições que os compõem. Para o autor, a realidade não se apresenta à primeira vista na compreensão das coisas como elas de fato são. Kosik (1976, p.15) destaca que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência, se manifesta no fenômeno, mas só de modo [...] parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos”. O fenômeno possui elementos contraditórios, por isso, conforme Kosik (1976), a essência não se dá imediatamente. No entanto,

o fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno. Se assim o fosse efetivamente, o fenômeno não se ligaria à essência através de uma relação íntima, não poderia manifestá-la e ao mesmo tempo, escondê-la; a sua relação seria reciprocamente externa e indiferente. Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde (KOSIK, 1976, p.16).

Nesta compreensão, buscamos a apreensão da realidade, destrinchando, porém, a partir da atividade científica o que o fenômeno não nos revela de maneira direta. De acordo com Kosik (1976, p.17), “o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante a atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência e a essência coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.”. O autor ainda continua esclarecendo que a distinção entre o mundo da aparência e o mundo da realidade é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. Desta forma, “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’, e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (idem, p.20).

Kosik (1976) destaca que o pensamento que não se contenta com suas simples e abstratas representações, precisa destruir a pseuconcreticidade para chegar à concreticidade em um processo em que, ao mesmo tempo, “sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência” (idem, p.20).

Também dialogamos com Netto (2011) para ressaltar que o objeto da pesquisa tem existência objetiva que não depende do pesquisador, para existir. Nesta direção, conforme o autor,

o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável - é, apreender a essência (ou seja, a estrutura e a dinâmica) do objeto. (idem, p.22)

Netto (2011) evidencia que no processo do conhecimento teórico existe uma relação na qual o sujeito está implicado no objeto. E, por este motivo, a pesquisa exclui qualquer pretensão de neutralidade, ou seja, o sujeito tem um papel ativo e fundamental no desenvolvimento da pesquisa.

Triviños (2015) ressalta a relevância do materialismo dialético pelas suas dimensões gnosiológicas e ontológicas, pois estuda o conhecimento e sua teoria como expressões históricas, “estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, da evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade” (idem, p.51). Neste sentido, significa uma mudança na interpretação dos fenômenos sociais para compreender a sociedade e o ser humano.

A relação da psicologia da educação na formação de professores inserida neste processo, pode ser analisada com base nas implicações metodológicas articuladas ontologicamente na produção de conhecimentos (MARTINS, 2013). Pois a construção do conhecimento, dialogando com Martins (2013, p.10) “parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua análise (mediações abstratas) retorna-se ao concreto, à complexidade do real” constituindo o desvelamento da realidade imediata às descobertas que vão à essência do real.

Gonçalves (2001, p. 121) também ressalta que “o método dialético representa a superação da dicotomia subjetividade-objetividade, numa afirmação contraditória, mas de contrários em unidade, do sujeito e do objeto”. Neste sentido, buscamos destacar que na concepção materialista histórico-dialética, um fenômeno social possui raízes históricas, significados culturais e não pode ser analisado isoladamente.

Amparada nas reflexões do estudo de Vigotski (1982), Aguiar (2001) destaca que o método não é alheio à concepção de realidade, da relação homem/mundo, e se constitui numa relação dialética com o social e a história. Por isso, o pesquisador não está diante apenas da descrição da realidade, é necessário explicá-la e “ao partirmos das falas/expressões do sujeito,

caminhamos na busca da construção de um conhecimento que desvele a realidade pesquisada” (AGUIAR, 2001, p. 132). Conforme Aguiar (2001, p.134), “não é tentar isolar o fato a ser analisado, buscá-lo no seu estado puro. Nossa tarefa é sim apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo aí as determinações que lhe são constitutivas, inclusive o próprio orientador/pesquisador”.

A pesquisa em seu processo, neste aspecto, possui interação dinâmica com o compromisso social, procurando enfoques aprofundados para seu seguimento de análise. Assim, de acordo com Aguiar (2001, p.132), “a teoria proposta deve ser capaz de assimilar o diverso dentro de seus termos, sem a pretensão de esgotar o explicado, [...] não pode ser vista como um conjunto rígido pronto para assimilar tudo o que o momento empírico apresenta”.

Para compor na nossa pesquisa, a partir desse fundamento teórico- metodológico, buscamos evidenciar as problematizações dos conhecimentos e do campo da pesquisa estudados, tentando não produzir um caminho individualizado, desvinculado da fundamentação teórica, histórica e social, bem como não reduzido às limitações e intervenções fragilizadas do cotidiano.

A seguir, articulamos o movimento do não cotidiano perpassado pelo cotidiano na dinâmica da vida pessoal, profissional e social para refletirmos sobre o processo da formação de professores na universidade.

3.2 O Não Cotidiano atravessado pelo Cotidiano na Formação de Professores

Ao fazer uma análise do percurso da pesquisa, é inevitável o entrelaçamento da vida cotidiana de todos envolvidos com a vida acadêmica. Graduandos(as), professora, eu enquanto estudante pesquisadora, todos nós participantes somos envolvidos por diversos aspectos e circunstâncias.

Nesta direção, dialogamos com Heller (2014) como uma das autoras que nos ajuda a pensar esse entrelaçamento do indivíduo no processo histórico. A visibilidade do sujeito na história é redefinida pela autora, filósofa húngara, que elabora uma teoria na qual é possível colocar em destaque o sujeito, compreendendo que a descrição dos fenômenos e a apreensão apenas do mundo empírico não podem ser explicados sem a perspectiva de totalidade.

É possível avançar resgatando o indivíduo no processo histórico pensando na vida cotidiana, mas não apenas de forma imediata. Pensar o indivíduo, por exemplo, no desenvolvimento da pesquisa é buscar compreendê-lo dentro de uma sociedade de classes, atentando-se para as expressões singulares no percurso da história. E nesta perspectiva,

Heller, nos torna tão importante. Sobre a vida cotidiana, Heller (2014, p.34) nos diz que ela “não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico”.

A vida cotidiana, de acordo com Heller (2014) é “a vida de todo homem. Todos a vivem, sem exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico” (idem, p.31). Ela também é, conforme a autora, (2014, p.19), “é um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”.

O conceito de cotidiano, portanto, não pode ser visto simplesmente como atividade diária, há necessidade de compreendê-lo de uma forma mais complexa. No contexto da pesquisa, por exemplo, ao nos aproximarmos em alguma medida das esferas cotidianas dos estudantes, significa ressaltar algo mais que uma simples observação que ocorre diariamente em sala de aula e no contexto da universidade. Rockwell e Ezpeleta (2007, p.140), evidenciam que “o corte do cotidiano, para qual o sujeito individual é o referencial significativo, define um primeiro nível analítico possível das atividades observáveis em qualquer contexto social”. Neste sentido, de acordo com as autoras, a vida cotidiana nos revela grande diversidade de sujeitos, no seu conjunto de atividades e divergências, apresentando, portanto, saberes e práticas contraditórias.

Rockwell e Ezpeleta (2007, p.142-143), também esclarecem que integrar conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, é tentar “recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo, de não perdê-lo - sem deixar, porém, perder nele - é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica”. Por isso, não se trata de perceber o cotidiano como simples “situação”, conforme ressaltam as autoras, “a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de aprender analiticamente o que a vida cotidiana reúne” (idem, p.134). Conforme as autoras, a análise em níveis diferentes como a sala de aula, a universidade, a escola etc. por exemplo, “permite reconstruir a ‘continuidade relativa’ das diferentes categorias que ordenam a atividade escolar, ou seja, sua persistência ou desaparecimento de escola para escola” (idem, p.143).

É possível compreendermos que há diferenças de atividades cotidianas e não cotidianas. De acordo com a própria Heller (2014) não se trata de afirmar que as categorias da cotidianidade sejam alheias as esferas não-cotidianas, todavia, o reflexo artístico e científico pode romper com a tendência espontânea do pensamento cotidiano. Conforme Heller (2014), nem mesmo a ciência está separada da vida do pensamento cotidiano, nem a prática social humana se reduz à cotidianidade.

Ainda de acordo com Heller (2014, p.51), “não existe nenhuma ‘muralha chinesa’ entre a atividade cotidiana e a práxis não cotidiana ou o pensamento não-cotidiano, mas existem infinitos tipos de transição”. A autora destaca que o próprio cientista tem sua particularidade individual enquanto homem da cotidianidade, essa particularidade, portanto, “pode se manter em suspenso durante a produção artística ou científica, mas intervém na própria objetivação através de determinadas mediações [...] e volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros” (idem, p.43).

Nestes elementos, dialogamos enquanto indivíduos no processo de formação no espaço da universidade. Como instituição de ensino, pesquisa e extensão, suas funções se apresentam, em alguma medida, diferentes das atividades cotidianas como nas nossas casas etc., por exemplo. Ainda que diretamente atravessados pela vida cotidiana, como parte intrínseca da própria cotidianidade, neste processo buscamos ressaltar a inserção no âmbito do não-cotidiano, pois também compreendemos seu desenvolvimento associado a aspectos que podem possibilitar, dentro das limitações de um espaço formal para formação, uma reflexão crítica sobre a ciência, a arte, a filosofia, a moral, a política, a ética etc. voltada para a (re) produção da sociedade.

É neste sentido que apreendemos o lugar dos participantes da pesquisa em seu espaço de formação no ensino superior, como espaço que busca também sua articulação onde atravessam-se as expressões cotidianas e não cotidianas dos indivíduos. Situa-lo criticamente nos permite tentar superar as esferas da parcialidade do indivíduo preso a um fragmento da sua própria cotidianidade.

Pensar os participantes da pesquisa é pensar no desenvolvimento do seu processo de formação que envolve um percurso acadêmico, profissional, pessoal etc. Desta forma, tentamos buscar compreender este processo para além da fragmentação que a realidade imediata nos apresenta. Buscamos também dialogar com práticas intencionais no processo de formação, provocando uma reflexão crítica de como se organiza o cotidiano para rompê-lo.

Veremos a seguir, um pouco sobre os participantes da pesquisa e os procedimentos que utilizamos para esta caminhada.

3.3 Os Participantes da Pesquisa

Afirmando que não há qualquer tipo de neutralidade possível, seguimos em direção a uma determinada professora, sobretudo pela qualidade de seu trabalho. Assim, contrariamos veementemente a tese do escola sem partido, e apostamos, enfaticamente, que é preciso não

só tomar posicionamento na formação de professores, o que a professora acompanhada na pesquisa certamente faz em seu trabalho, como também é preciso se posicionar na produção de conhecimento sobre a formação de professores, lançando luz para as práticas de resistência ao que está posto como hegemonia no contexto atual do capitalismo em um país periférico.

A pesquisa foi realizada compondo como participantes: os estudantes de uma turma de graduação do curso de Pedagogia e a professora. O componente curricular estudado foi: Psicologia da Educação que compõe o currículo do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia situada na cidade do Salvador-BA. Na turma pesquisada, havia 46 estudantes matriculados. O componente curricular Psicologia da Educação compreende no currículo elementar, o primeiro semestre no curso de Pedagogia. Temos ao todo 47 participantes, contando com a docente do componente curricular nesse processo de pesquisa. Realizamos as entrevistas com 6 participantes, sendo cinco estudantes da graduação e a professora. Vejamos a descrição no quadro a seguir:

Quadro 1 - Informações de alguns aspectos sobre o campo da pesquisa

| COMPONENTE CURRICULAR PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | | |
|---|---------------------------|---|
| Informações de alguns aspectos sobre o campo da pesquisa | | |
| Campo de realização da pesquisa | Curso de graduação | Oferta/semestre |
| Universidade Federal da Bahia | Pedagogia | 1º semestre letivo |
| Estudantes matriculados | Horário/aula/turno | Número de observação em sala de aula |
| 46 | 8:50 às 12:30 Matutino | 11 |

Fonte: levantamento de alguns elementos da pesquisa feito pela pesquisadora.

Para delinear o processo dos participantes na pesquisa, foi preciso conhecer as concepções, ideias, que possibilitaram estruturar a escolha da docente no componente curricular específico que queríamos desenvolver na nossa pesquisa. Ciente de que, para responder às perguntas da pesquisa, era necessário acompanhar uma turma, foi preciso de antemão, o consentimento legal da docente. Neste sentido, buscamos o diálogo com uma das professoras da universidade em questão, na qual aceitou a realização para o acompanhamento da pesquisa em sua sala de aula no período de um semestre letivo.

A escolha da docente surgiu de uma decisão conjunta com a orientadora da pesquisa. O critério utilizado foi pensarmos em um(a) professor(a) que tivesse a formação em Psicologia e que suas bases de estudos alinhados ao compromisso de uma formação humana e

um trabalho educativo que valorize a produção do conhecimento científico em uma perspectiva histórica e crítica. Desta forma, nosso critério de seleção foi tentar acompanhar uma professora que, para além da aparência, problematizasse o desenvolvimento do conhecimento a partir da realidade concreta e da prática social.

Ao mesmo tempo também, que esse professor(a) possibilitasse dentro do campo da educação, um enfrentamento crítico sobre as práticas medicalizantes que permeiam em grande medida o ambiente escolar e o processo de formação de professores, problematizando, nesta direção, a contribuição de uma psicologia crítica para além dos caminhos que naturalizam as desigualdades sociais e acabam por reforçar as explicações sobre a aprendizagem escolar descolado de uma perspectiva sócio histórica. Neste sentido, acompanhar uma turma e seu movimento que se pretenda crítica e transformadora na formação de professores foi o que nos levou à escolha de uma professora que, ao aceitar gentilmente nossa proposta para realização da pesquisa, possibilitou que a mesma fosse concretizada.

A professora é identificada na pesquisa com o nome **Raízes**. Este nome foi escolhido pela própria professora. Apresentamos abaixo algumas informações iniciais no que se refere ao **nome, idade, etnia/raça, gênero, orientação sexual e religião (se for o caso)**.

Quadro 2- Identificação da professora

| Nome | Idade | Etnia/raça | Gênero | Orientação sexual | Religião (se for o caso). |
|-------------|--------------|-------------------------|------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Raízes | 50 anos | Raízes Indígena e Negra | Mulher Cisgênero | Heterossexual | Sem religião |

Fonte: registro da entrevista realizada com a professora.

A pesquisa ocorreu respeitando a participação da professora e dos estudantes, considerando a confidencialidade dos nomes, tendo eles a garantia de esclarecimentos sobre a pesquisa e qualquer dúvida no seu processo, estando livre para se recusar a participar, assim como retirar a qualquer momento o consentimento dado, sem penalização ou prejuízo. A pesquisa também não ofereceu despesas financeiras para os participantes. No que se refere à turma, sua aceitação foi equilibrada e em acordo da minha presença para fazer parte desse acompanhamento.

Apresentamos algumas informações iniciais sobre os estudantes entrevistados no que se refere ao **nome, idade, etnia/raça¹⁴, gênero, orientação sexual e religião (se for o caso)**. Inicialmente também colocamos o item renda nessas informações, incluindo da professora,

¹⁴ Os termos utilizados no quadro referem-se exatamente a forma da qual os estudantes se identificaram.

mas substituímos todos por classe trabalhadora. No entanto, reconhecendo de forma explícita as posições distintas de trabalho que os participantes (professora e estudantes) ocupam, buscamos destacar também as ocupações de trabalho dos estudantes. Os nomes dos estudantes participantes da entrevista foram substituídos por nomes escolhidos por eles mesmos.

Quadro 3 - Identificação dos estudantes

| Nome | Idade | Gênero | Orientação sexual | Etnia/raça | Religião (se for o caso) |
|----------|---------|------------------|-------------------|------------|--------------------------|
| Anália | 30 anos | Feminino | Heterossexual | Preta | Sem religião |
| Jasmine | 51 anos | Feminino | Heterossexual | Parda | Católica |
| Alice | 27 anos | Mulher Cisgênero | Heterossexual | Branca | Sem religião |
| Girassol | 35 anos | Feminino | Heterossexual | Negra | Sem religião |
| Alan | 20 anos | Masculino | Homossexual | Preto | Sem religião |

Fonte: registro da entrevista realizada com cada um dos participantes.

Destacamos a seguir informações referente a dois aspectos: 1) experiência (ou não) de trabalho na área de educação. 2) Ocupação (ou não) de trabalho atualmente ¹⁵ dos estudantes entrevistados.

Quadro 4 - Informações dos estudantes sobre experiência na área de educação/ocupação de trabalho

| Nome | Experiência na área Educação (antes de entrar na UFBA) | Ocupação trabalho momento atual |
|----------|--|---|
| Anália | Nunca trabalhou na área de educação | Trabalhadora informal |
| Jasmine | Nunca trabalhou na área de educação | Desempregada |
| Alice | Nunca trabalhou na área de educação | Desempregada |
| Girassol | Já teve experiência na área de educação | Desempregada (Bolsista de Iniciação Científica na UFBA) |
| Alan | Já teve experiência na área de educação | Atendente de Telemarketing |

Fonte: registro da entrevista realizada com cada um dos participantes.

É importante destacar que 3 dos cinco estudantes entrevistados já possuem uma graduação concluída. A formação acadêmica de cada um deles são:

Quadro 5 - Informação referente a formação acadêmica dos entrevistados

| Nome | Formação Acadêmica (Primeira graduação) |
|----------|---|
| Alice | Engenharia Sanitária e Ambiental |
| Girassol | Serviço Social |
| Jasmine | Secretariado Executivo |

Fonte: registro da entrevista realizada com cada um dos participantes.

¹⁵ Estamos chamando de atual referente a este ano de 2019. As informações cedidas em entrevista anteriormente foram atualizadas sem, portanto, sofrer modificação, exceto para estudante Girassol, que no momento recebe bolsa de Iniciação Científica na UFBA.

Vale a pena ressaltar que as 3 participantes da pesquisa que possuem formação acadêmica encontram-se desempregadas. Dadas as informações sobre os participantes, continuamos a seguir com os procedimentos da pesquisa.

3.4 Os Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa foi organizada entre etapas de observação, entrevistas e análise documental. A fim de atender o objetivo específico: *analisar as contribuições do componente curricular Psicologia da Educação na direção da formação crítica de professores*, a pesquisa realizou a etapa da observação. Nesta direção, dialogamos com Triviños (2015), pois o pesquisador(a) neste processo de observação, possui uma tarefa difícil na condição de conhecer aspectos da vida de outras pessoas, função esta que deve ser definida com clareza para buscar o melhor caminho na realização da pesquisa.

Observar, como evidencia Triviños (2015) é buscar ressaltar o que há de específico de um conjunto de pessoas, objetos etc. prestando atenção em suas características. Torna-se, desta forma, um instrumento de pesquisa muito importante que, de acordo com Viégas (2015, p.111), “permite que o pesquisador mantenha contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado”.

E foi o caminho que buscamos percorrer. Observar os detalhes do processo, as falas entrelaçadas, curiosas, os “silêncios”, as dúvidas, os questionamentos, as expressões reflexivas, os olhares atentos, dispersos, as discussões dos textos, o entra e sai da sala, os diversos acontecimentos permeados dentro do espaço da sala de aula.

Na direção de Triviños (2015), buscamos compreender o campo em um sentido mais restrito, fazendo observações e reflexões sobre as ações e expressões dos participantes, descrevendo primeiro e depois fazendo comentários críticos. Neste sentido, as anotações ocorreram de forma descritiva e reflexiva, e embora pudesse haver um envolvimento minucioso sobre a observação, buscamos o máximo de fidelidade na sua descrição.

A observação foi organizada através do registro em um diário de campo. Neste diário de campo, a escrita foi norteada, em grande medida, quanto à descrição do conteúdo proposto para o componente curricular, o que inclui os textos de referência que foram estudados, as percepções sobre os textos e os acontecimentos a partir dos mesmos, a interação/participação dos estudantes e da professora, a relação dos participantes com o conhecimento trabalhado, a dinâmica e abordagem teórico-metodológica da docente, no qual foram, concordando com Viégas (2015, p.112), “[...] anotados todos os aspectos observados (ou o quanto possível)”

considerando as variadas situações que ocorreram, assim como atentou-se “[...] para situações cotidianas que rompem com o cotidiano” (ibidem).

No que se refere a minha participação enquanto pesquisadora no processo de acompanhamento de observação na turma, limitei-me, de forma intencional, a função de observar, fazer as anotações e reflexões sobre os acontecimentos nas aulas, sem interagir.

A fim de atender ao objetivo específico: *conhecer as concepções dos (as) graduandos (as) e da professora acerca das contribuições da Psicologia da Educação em uma perspectiva crítica na formação de professores*, a pesquisa realizou entrevistas. Quanto aos aspectos da entrevista, dialogamos com Triviños (2015) ao falar do pesquisador como alguém que deve valorizar as perspectivas possíveis para que o participante na pesquisa possa ter a liberdade e espontaneidade necessária para uma melhor contribuição no processo da pesquisa. Nesta direção, procuramos propiciar para os participantes um espaço mais confortável no sentido que eles pudessem conduzir suas falas sem desvirtuar sua “naturalidade”, sem uma suposta tensão de estarem sendo entrevistados, das chamadas “de não agradar”, “de não responder o que se espera adequadamente”.

Encaminhamos previamente o roteiro de perguntas para todos os entrevistados, a fim de que eles pudessem ter acesso ao que seria perguntado. Nossa intenção foi no sentido de possibilitar aos participantes, a apreciação do material e que assim, eles pudessem ter uma liberdade maior para repensar o seu processo na formação, suas reflexões, contradições etc. Buscamos, desta forma, uma possível valorização das suas perspectivas e uma contribuição, mais organizada, do próprio processo dos participantes na sala de aula.

As entrevistas foram realizadas individualmente, conforme a organização de planejamento do roteiro¹⁶ proposto e da disponibilidade dos turnos, dias e horários dos estudantes e da professora para o prosseguimento da sua realização. Sendo assim, algumas entrevistas foram realizadas no turno da manhã e outras no turno da tarde.

Os estudantes entrevistados foram selecionados a partir de um convite realizado por mim, após o término das observações no semestre letivo. O convite foi feito em sala de aula, bem como enviado para o *e-mail* coletivo da turma e para os *e-mails* individuais de todos participantes em sala de aula. Alguns deles responderam por e-mail, outros pessoalmente. Ao total tivemos o retorno de sete estudantes, sendo que desses sete, cinco participaram da

¹⁶ Roteiros no apêndice A e B.

pesquisa. Com a incompatibilidade das datas e horários dos outros dois¹⁷ possíveis entrevistados, resolvemos prosseguir as entrevistas a partir dos 5 estudantes que puderam e se disponibilizaram para a nossa realização.

Sobre o processo das entrevistas, elas foram gravadas através de um computador e de um aparelho celular, transcritas, e a partir do direcionamento das falas dos entrevistados, foram categorizadas. As entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, dialogando com Viégas (2015, p.114) “[...] a fim de potencializar um processo que simboliza a escuta em detalhe, palavra por palavra, tom a tom, tornando mesmo possível reavivar seu contexto e dinâmica”. As entrevistas também contaram com a organização sobre sua duração, variando o tempo entre os entrevistados, entre 40 minutos que foi a duração mínima de entrevista e 1 hora e 37 minutos que foi a duração máxima. Vejamos algumas informações no quadro abaixo:

Quadro 6 – Registro das informações: entrevistas/tempo/instrumento

| Número de entrevistados | Número de encontros para entrevistas | Duração média das entrevistas | Instrumento |
|-------------------------------------|--|-------------------------------|--|
| 6 (cinco estudantes e a professora) | 6 (um encontro para cada entrevistado) | De 40 minutos à 1h37min | Gravador- aparelho celular e computador. |

Fonte: registro da entrevista realizada com a professora e os estudantes.

No contexto das entrevistas, também houve conversas informais sobre a formação de professores no sentido do próprio percurso dos estudantes na universidade, com outros professores, componentes curriculares, perspectivas etc.

A fim de atender o objetivo específico: *Analisar os elementos que compõem o plano de curso do componente curricular Psicologia da Educação*, a pesquisa realizou análise de documento, com a caracterização e análise do plano de curso. Compreendemos o plano de curso da professora como um instrumento de análise necessário para fundamentar a pesquisa, pois permite ao pesquisador compreender algumas possibilidades de trabalho pedagógico na formação de professores.

¹⁷ Nesse processo de desenvolvimento da pesquisa, neste ano de 2019, tivemos a notícia do falecimento de um dos estudantes que seria entrevistado. Na verdade, uma estudante. Nos comunicamos com os outros participantes para nos informar sobre o ocorrido, mas eles não souberam a causa da sua morte. Nos solidarizamos diante o ocorrido, fato triste pela perda de uma estudante, participante, o que mexe conosco, sobretudo pela possibilidade de a ter conhecido. Uma mulher que apresentava mais de 50 anos de idade e nos bastidores das nossas conversas, relatou ter a oportunidade de entrar pela primeira vez em uma universidade, em 2017.

Os textos de referência estudados foram lidos pela pesquisadora na mesma medida em que eram orientados para serem trabalhados em sala de aula. Apesar de estar ciente dos textos que iam ser estudados, conforme exposto no plano de curso, optei pela leitura dos mesmos (apesar de algumas referências já estudadas, pelo fato de conhecê-las previamente, relia-as conforme o processo) considerando o próprio percurso em sala de aula.

No que se refere ao documento, justamente por ser um produto que não participamos do processo de produção, seja o próprio plano de curso, seja os textos de referência, conforme Viégas (2015), o pesquisador deve observar o que os documentos revelam, buscando desvelar suas possíveis ausências, ocorrências, discrepâncias etc.

Realizamos as análises das observações, das entrevistas e dos documentos levando em conta as expressões do trabalho educativo por parte da professora em seu percurso. O trabalho educativo é aqui entendido como processo na condução das atividades, intencionalmente pensadas, para a socialização dos conteúdos programáticos em sala de aula visando a aprendizagem dos estudantes.

O processo da análise na pesquisa foi realizado da seguinte maneira: em um primeiro momento reunimos as informações sobre o plano de curso da professora, considerando a proposta geral a ser trabalhada, tópicos de discussão, referências, avaliação e metodologia de trabalho. No segundo momento reunimos informações mais gerais do registro das observações, com a realização de uma síntese descritiva e reflexiva sobre o que foi anotado nesse processo no diário de campo, bem como a identificação de alguns elementos para uma discussão mais ampla e contextualizada. No terceiro momento, realizamos uma síntese do que destacamos nas referências estudadas em sala de aula, localizando o que foi evidenciado pela professora e pelos estudantes, criando nexos para organizar as categorias de análise.

No quarto momento, reunimos a transcrição das entrevistas e enviamos para os participantes entrevistados, na tentativa de convocá-los para refletir junto ao que foi registrado. Compreendemos como uma maneira ética de voltar a pesquisa sobre as pessoas envolvidas. Cabe pontuar que a transcrição das entrevistas foi enviada para todos os participantes, incluindo a professora. Diferente do registro do processo da observação que foi enviado apenas para a apreciação da professora.

O intuito de propiciar esse retorno sobre a pesquisa para os participantes foi de buscar a reorganização da escrita, caso fosse necessário algum novo registro, bem como, tentar ao máximo garantir a legitimidade da transcrição das entrevistas para os participantes. Aqui oportunizamos que os participantes lembrassem e/ou quisessem pontuar algum registro das suas falas, dentre outros motivos que compreendemos como um processo de diálogo da

pesquisadora com os participantes, possibilitando outras contribuições para o encaminhamento da pesquisa. O retorno sobre os registros pelos participantes não sofreu grandes alterações sobre o que já havia sido ponderado. Somente após a devolutiva de cada participante sobre a leitura e reflexão dos próprios registros, organizamos as informações com as categorias para o processo da análise.

No quinto momento intercalamos todos esses elementos para compor o processo mais profundo de análise da pesquisa. Reunimos categorias para um registro mais complexificado. A seleção das categorias foi feita levando em consideração uma análise cuidadosa de todo o percurso da pesquisa e as expressões mais evidentes da relação entre o registro da observação com os conteúdos programáticos estudados em sala aula, assim como o registro das falas dos participantes.

Sobre a análise das informações da pesquisa, considerando o registro das observações, e o entrelaçamento do plano de curso estudado e as entrevistas dos participantes, a fim de conduzi-la pelos pressupostos científicos do campo marxista, dialogamos com os estudos de Martins (2006) e Lavoura e Martins (2018) que forneceu alguns parâmetros de análises para as investigações em educação.

Para o processo de análise, reconhecemos, em primeiro lugar, que a pesquisa de campo ressalta contribuições de grande importância para discussão e reflexão para nosso trabalho investigativo. A aparência fenomênica, empírica e imediata da realidade, conforme Lavoura e Martins (2018) destacam, não pode ser descartada. É a partir dela que começamos o processo do conhecimento. Desta forma, na nossa análise, ressaltamos o nosso contato direto com o campo e com os participantes que dele contribuíram para pensarmos coletivamente as percepções, perspectivas, concepções e necessariamente iniciamos a nossa construção de pesquisa.

Todavia, para a apreensão refletiva de maneira mais complexa, foi preciso desvelar a sua dimensão parcial, ou seja, de acordo com Martins (2006) é preciso as mediações históricas concretas que à luz das abstrações do pensamento teórico, possibilitam reconhecer o conhecimento para além da sua aparência.

Isto significa, concordando com Martins (2006, p.10) que, “se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, [...] etc.)”. A autora ressalta que não nos cabe fazer apenas a fenomenologia da realidade de forma naturalizada e individuais como muitas vezes lhe são atribuídas.

Desta forma, ao reconhecermos as expressões do campo da pesquisa e a necessidade de registrá-la, descrevê-la, caracterizá-la e analisá-la, inclui reconhecer que essas expressões por si mesmas não nos permitem conhecer o processo histórico pela qual elas foram construídas.

Nesta direção, para a nossa análise, partimos da empiria da realidade no percurso da pesquisa. Todavia, organizamos categorias para sua análise, considerando os contributos da pesquisa com sua revelação necessária da atividade teórica para assim conduzir as nossas práticas na realidade e caminharmos na direção de compor possibilidades de transformá-la.

O estudo de Lavoura e Martins (2018) nos avigora a pensar a análise da pesquisa destacando que a investigação científica, especialmente na educação, deve considerar a relação entre a dimensão ontológica e epistemológica da realidade nas categorias de análise do objeto investigado. Temos a dimensão ontológica que permite evidenciar o que é verdadeiramente esta realidade, ou seja, sua constituição histórica e social. E a dimensão epistemológica do conhecimento científico, que permite à humanidade “sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade” (idem, p.225).

Desta forma, inclui nossa compreensão sobre o objeto pesquisado e por conseguinte, sobre os resultados da pesquisa de campo. Para esta compreensão, foi preciso, nas nossas análises, buscar como conhecer além do que o campo já nos apresentava. Estas dimensões epistemológicas e ontológicas, nos permite a apreensão do conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que, de acordo com Lavoura e Martins (2018), são historicamente situados e entendidos no processo de decodificação abstrata sobre a realidade concreta. Essa abstração é um processo histórico e dinâmico da própria realidade que, conforme os autores, não pode ser realizada de forma imediata, pelo contrário, o pesquisador realiza este processo de abstração na apreensão teórica, extraindo da realidade elementos para analisá-los nas suas particularidades considerando suas múltiplas determinações.

Neste sentido, buscamos fazer nossa análise elegendo algumas categorias para a pesquisa. As categorias, portanto, conforme Lavoura e Martins (2018, p.229) configura-se “como expressão lógica da realidade concreta, por isso são categorias ontológicas”. O que possibilita explicar a realidade articulada com várias mediações.

Essas mediações comportam o confronto e a relação do pesquisador com a necessidade de desvelar a aparência encontrada. Isto quer dizer que precisamos apreender o método em seu movimento e no desenvolvimento da pesquisa científica. Existe uma correspondência entre os procedimentos da pesquisa e o seu método. Mas essa apreensão é realizada de forma distinta. O método, continuando com Lavoura e Martins (2018, p.235) se

sustenta na dimensão ontológica e epistêmica, e “com efeito, para se colocar o método em movimento, há que se utilizar de um conjunto de procedimentos investigativos”.

Conforme Lavoura e Martins (2018), o método perpassa a pesquisa, com o tratamento teórico-conceitual, com o cuidado com as informações levantadas, com valorização de fontes já sistematizadas, análises dos conteúdos, dentre outras. Contudo, tentamos apreender o método em seu movimento, nas contradições postas no campo da pesquisa empírica fazendo sua análise “pela mediação de abstrações do pensamento (teorias e conceitos)” (ibidem), possibilitando como uma das formas de pesquisa, dialogando com os autores que se respaldam na prática histórico-social humana.

4- A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES: A VIVACIDADE DO CAMPO DA PESQUISA

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinadas coisas, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. [...] Mas a existência das condições objetivas - ou possibilidade, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário 'conhecê-las' e saber utilizá-las. Querer utilizá-las.
(Antonio Gramsci)

Nesta seção, apresentamos o processo de descrição e reflexão da pesquisa de campo, destacando a Psicologia da Educação enquanto componente curricular para a formação crítica de professores. Buscamos ressaltar o contexto do curso/universidade onde a pesquisa foi realizada, bem como a construção da disciplina, com destaque para análise do plano de curso da professora, intercalando com trechos da sua entrevista e o percurso das observações em sala de aula. Por último, apresentaremos, as expressões dos estudantes participantes entrevistados mais alguns trechos da entrevista da professora para nossa discussão.

4.1 O contexto do curso de Pedagogia da UFBA

O curso de pedagogia da UFBA, conforme expresso no Projeto Pedagógico do Curso¹⁸ (2012), foi criado no ano de 1941, com as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Essas modalidades tinham como papel a preparação de professores tanto para as Escolas Normais, quanto para formar quadros técnicos para atuar nos sistemas de ensino. Após vinte e sete anos, em 1968, a Faculdade de Educação foi criada. A faculdade absorveu, como expresso no Projeto Pedagógico do Curso, tanto o Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, onde o curso se alocava, quanto a formação pedagógica oferecida para as licenciaturas. O curso inicialmente foi marcado pelas habilitações na Supervisão Escolar e na Orientação Educacional e outras áreas de atuação que não foram adotadas pela UFBA.

De acordo o Projeto Pedagógico do Curso (2012), buscando atender às demandas contemporâneas do mundo do trabalho educacional, a reformulação do currículo de

¹⁸ O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFBA é de domínio público e pode ser acessado através: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf

Pedagogia foi realizada mais de trinta anos depois, em 1999. Com isso, o colegiado do curso buscou “refletir sobre o desafio de fomentar, na formação do pedagogo, um padrão mais exigente de competência teórica e profissional, que evitasse as limitações e as inconsistências da antiga formação dos ‘técnicos em assuntos educacionais’ ou ‘especialistas em educação’” (p.9).

Depois de reestruturado em 1999, o currículo do curso de Pedagogia passou a formar o Coordenador do Trabalho Pedagógico, profissional que buscava sintetizar “a antiga formação especializada e por habilitação (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar etc.) em outra mais generalista e flexível” (idem, p.9-10).

No decorrer dos anos, o currículo foi novamente reformulado, neste caso, para atender à exigência em conformidade com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2006. Com essa nova exigência de reformulação do currículo de Pedagogia, o Colegiado do curso, conforme destacado no Projeto Pedagógico (2012, p.10), “foi instado a fazer uma intervenção no currículo então vigente, mudando o centro de gravidade do curso para a formação de professores da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental”.

O perfil do egresso do curso de Pedagogia é descrito no Projeto Pedagógico (2012, p.14,) como um “profissional capaz de desempenhar funções de docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, inspeção, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas”. Além de desempenhar funções em “empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem” (p. 14).

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2012, p.10), o colegiado se posiciona frente à “necessidade de formar profissionais capazes de, entre outras coisas, ensinar crianças, jovens e adultos e de produzir e apreciar criticamente uma literatura referente a essa especialidade de docência”, além de que “considera também que não deve renunciar à sua vocação histórica para a Gestão Educacional e muito menos renunciar ao domínio do patrimônio cultural que chamamos de ‘ciências da educação’” (p.10). No projeto pedagógico também é destacado que o currículo de graduação em Pedagogia da UFBA visa “uma sólida fundamentação teórica no campo educacional, e o desenvolvimento de habilidades relacionadas com a investigação científica e uma profissionalização competente e atualizada” (p.10-11).

O curso de Pedagogia é organizado no turno diurno e noturno. É ofertado em diferentes modalidades de componentes curriculares de natureza obrigatória e optativa. Compreende sua organização no prazo de oito semestres letivos para o curso diurno e dez semestres letivos para o curso noturno. Quanto à carga horária, conforme a legislação da UFBA, os componentes curriculares são distribuídos no total 3.313 horas para ambos os turnos. O quadro abaixo destaca a organização curricular conforme orientações das diretrizes curriculares:

Quadro 7 - Organização curricular do curso de Pedagogia da UFBA

| Especificação | Carga horária |
|--|----------------------|
| 32 disciplinas obrigatórias de 68 horas | 2176 |
| 01 disciplina de 51 horas | 51 |
| 08 disciplinas optativas com 68 horas | 544 |
| Total de horas com disciplinas | 2771 |
| 04 componentes cobrindo o Estágio Supervisionado | 340 |
| Atividades Complementares | 100 |
| Trabalho de Conclusão de Curso – TCC | 102 |
| Total | 3313 |

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFBA, 2012, p.18.

Dentro do currículo proposto, entre os componentes curriculares obrigatórios com carga horário de 68 horas, encontra-se o de Psicologia da Educação. O componente é ofertado no primeiro semestre do curso de Pedagogia. Cabe pontuar que o componente curricular Fundamentos Psicológicos da Educação compõe o currículo de quase todos os cursos de licenciatura da UFBA e possui semelhantes elementos com o componente curricular Psicologia da Educação que, neste caso, é ofertado apenas no currículo do curso de Pedagogia. Vejamos como o componente curricular é descrito no Projeto Pedagógico do curso (2012):

Quadro 8 - Descrição do componente curricular Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da UFBA

| EDC B57 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | |
|---|------------------|
| Natureza | Obrigatório |
| Carga Horária | 68h: T68/P00/E00 |
| Departamento | Educação I |
| Pré-requisito | Nenhum |
| Módulo | 45 vagas |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.24.

A ementa do curso de Pedagogia prevista no Projeto Pedagógico apresenta os seguintes aspectos programáticos: Historiografia das relações entre Psicologia e Educação. A

Psicologia da Educação como campo do conhecimento das ciências sociais aplicadas. Análise multifatorial do desenvolvimento e da aprendizagem em ambientes educativos, com ênfase na cultura e forma escolar. A Psicologia da Educação e formação do professor da educação básica.

Neste contexto do curso de Pedagogia e componente curricular Psicologia da Educação da UFBA, encontra-se a professora Raízes. Conversamos com a professora sobre os motivos que a levaram à escolha do curso de Psicologia. Ela destacou que sua entrada no curso foi logo após o ensino médio. Vejamos:

Terminei o ensino médio e tinha essa vontade de trabalhar no campo da psicologia, mas ainda sem muitas informações das possibilidades, era ainda uma adolescente, uma jovem no final do ensino médio (risos). Ao longo da minha trajetória, eu vejo que foi uma escolha pertinente, sendo que o olhar em relação à psicologia pôde ser ampliado ao longo da minha própria formação. Não só a formação dentro da universidade, mas na inserção em atividades, ações, trabalhos, enfim, fora da universidade também.

Sobre a sua inserção no campo da educação, a professora evidenciou que este fato ocorreu desde a formação acadêmica em Psicologia, através das suas experiências, mas foi se efetivando fora do curso regular, já que a ênfase do curso era voltada para o campo da psicologia clínica.

Antes mesmo da formatura, de concluir o curso, [...] eu fiz estágio não obrigatório na área de recursos humanos, fiz estágio obrigatório na clínica e fiz estágio também na educação. Com aquela expectativa de ter experiências nas três principais áreas ou campos de atuação da psicologia para poder realmente tomar a decisão e fazer minhas escolhas.

Ainda na formação eu entrei em contato com a educação via uma instituição de educação infantil e foi com essa inserção nesta instituição que eu realmente tomei a decisão de focar nesse campo. Então, já no final no curso, eu já tinha feito essa opção para a educação.

Na minha formação regular no curso de Psicologia nós não tínhamos uma ênfase no campo da educação. Então eu tive a oportunidade de conhecer uma professora que trabalhava nesta área da psicologia escolar e que tinha esta ligação com a instituição de educação infantil. [...] no curso mesmo faltou a ênfase na educação, era muito mais no campo da clínica, em termos de teoria, psicanálise e behaviorismo, a psicologia experimental. [...] a psicologia foi importante no momento inicial, mas a ligação com a educação, ela foi se dando (vamos dizer assim) pelas beiradas. Foi vias as oportunidades de fora do curso regular que eu pude mergulhar nesse campo da educação com paixão e, ao mesmo tempo, com os desafios da prática educativa. Já algum tempo eu digo que minha formação é em Psicologia, mas minha profissão é ser professora. Professora com formação em Psicologia e desde a conclusão do curso de graduação eu me inseri no campo da educação, sempre o campo da educação.

Sobre sua atuação profissional, a professora relatou que antes de entrar na UFBA, teve a oportunidade de trabalhar como Psicóloga Escolar, e atendia da Educação Infantil até o Ensino Médio.

No que se refere à sua trajetória acadêmica como professora universitária e seu caminho até chegar na UFBA, a professora afirmou:

Eu sou professora universitária desde o ano 2000. Inicialmente eu trabalhei na rede privada, foi na época que eu concluí o mestrado. Fiz o mestrado em Educação no período de 1998 a 2000, com bolsa. Logo que terminou a bolsa do mestrado surgiu a oportunidade de me inserir trabalhando com disciplinas de Psicologia para cursos de licenciatura. Com a conclusão do mestrado em 2000 que eu passei a trabalhar com o ensino superior.

Em 2008 eu fiz o concurso e em 2010 fui convocada, passei a ser efetiva [...]. No final do ano de 2009, como havia necessidade na UFBA de professores para área, mas ainda não havia sido liberada a vaga do concurso, o departamento fez uma seleção simplificada para professor substituto, então eu comecei como professora substituta em março de 2010 e depois essa vaga foi liberada pelo Ministério da Educação. Então eu mudei de professora substituta para efetiva [...].

Dialogamos mais sobre os componentes curriculares ministrados na Universidade Federal da Bahia pela professora. Raízes destacou que inicialmente o curso de Pedagogia era o qual ministrava aula, mas no decorrer dos anos foi variando conforme os semestres.

No início quando eu entrei, eu trabalhei um pouco mais de tempo com a Pedagogia [...] trabalhei 2010, 2011, 2012, tive um intervalo que fui trabalhar com as demais licenciaturas com o componente curricular Fundamentos Psicológicos da Educação, e em 2017 que voltei para Pedagogia, vai variando de semestre.

A professora comentou que o componente curricular Psicologia da Educação possui a mesma proposta que o componente curricular Fundamentos Psicológicos da Educação, sendo que a pequena diferença está relacionada, no caso do curso de Pedagogia, com as reflexões relacionadas à infância.

Continuaremos a seguir apresentando outros trechos da nossa entrevista com a professora Raízes, sendo intercalado com os elementos que compõem o plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação e o processo de observação em sala de aula.

4.2 A Construção do Componente Curricular Psicologia da Educação em uma Perspectiva Crítica na Formação de Professores: Partilhando a Experiência

O texto que se segue tem o objetivo de apresentar a construção da disciplina, a partir de diferentes modalidades de materiais reunidos na pesquisa: a análise do plano de curso, intercalado com alguns trechos da entrevista da professora e as observações em sala de aula.

Esta etapa compõe a busca de atender os objetivos específicos de analisar os elementos que compõem o plano de curso do componente curricular Psicologia da Educação e analisar as contribuições do componente curricular Psicologia da Educação na direção da formação crítica de professores.

Antes de apresentar a disciplina, cumpre ressaltar alguns elementos partilhados pela professora que ajudam a compreender o caminho escolhido por ela na construção do componente curricular como proposta que vem sendo trabalhada na sua prática educativa.

Eu acho que a gente tem pelo menos dois caminhos diferentes para o trabalho desta disciplina Psicologia da Educação na formação de professores. Por que eu falo em dois caminhos? Porque tem um caminho que vai ser construído dentro da perspectiva da psicologia crítica no Brasil, com todo um processo de construção histórica importante vivido em nosso país, especialmente, pensando na contribuição de pesquisadoras e professoras nacionais.

E temos também um caminho de uma psicologia [...] vinculada com uma perspectiva, não queria chamar tradicional, de uma psicologia hegemônica, que passou desde a sua constituição como psicologia, constituição como ciência, nos moldes de uma perspectiva de adaptação, de ajustamento, de enquadramento dos sujeitos em uma ordem social, uma psicologia que está a serviço da ordem estabelecida; que passam, nessa relação, psicologia e educação, a servir como instrumento possível de adaptação dos sujeitos, pensando na adaptação dos sujeitos, tanto dos estudantes, como dos profissionais na educação básica, dos professores e professoras. Há, portanto, aquela expectativa pelos professores e pesquisadores do desempenho pedagógico tanto de um lado quanto de outro.

Sendo que um dos caminhos, nesse sentido, realiza leituras individualizadas, leituras descoladas da realidade social na qual a gente está vivendo, de fenômenos educativos que são complexos, produzidos social e historicamente. Esse é um caminho que a psicologia tem trilhado, com o objetivo de adaptação, de ajustamento ao atual modelo social, de enquadramento dos sujeitos, sejam adultos que estão no chão da escola, seja dos estudantes das diferentes etapas desse desenvolvimento, crianças, jovens, adultos e idosos.

Dentro desses caminhos possíveis, **me parece que a maior contribuição – e aí porque tem o vínculo com a minha compreensão da psicologia e desta possibilidade da articulação entre saberes, conhecimentos e diálogos a serem construídos –, que a psicologia e a educação podem uma alimentar a outra em uma perspectiva crítica.** E não pensando a psicologia como uma ciência que vai exercer um papel hierarquizado na relação com os profissionais da educação. Nesse caminho do ajustamento, da adaptação, a gente encontra muito essa perspectiva, tanto na expectativa de que a psicologia é a detentora do saber e que vai explicar os fenômenos educativos, como também nesse enquadramento dos sujeitos e aí então ela seria não uma contribuição, mas uma visão reducionista dentro de uma racionalidade determinista.

O que temos feito é um processo de discussão dos fenômenos educacionais, educativos, tentando problematizar essa psicologia, fazendo com que a gente saia desta racionalidade técnica e passe a compreender essa relação de psicologia e educação **dentro da perspectiva crítica na construção de uma perspectiva dialética [...],** construção que é bastante desafiante para todos nós, pensando os profissionais que se encontram também nesta direção.

Não é um diálogo apenas com esses dois caminhos, mas um diálogo possível para buscar compreender a complexidade e as múltiplas determinações dos fenômenos pelos quais a escola tem sido atravessada ao longo de sua história.

Se a gente for para o caminho da hierarquização, pelo caminho da psicologia que está a serviço de uma ordem social pré-estabelecida, a gente, na verdade, tem contribuído mais para a captura dos sujeitos, para que eles se ajustem.

Mas por outro lado, a gente tem outro caminho, que é dentro dessa perspectiva crítica, como uma possibilidade [...] de buscar analisar e compreender esses fenômenos nas múltiplas determinações. **A escola não está descolada da sociedade e os fenômenos são produzidos na escola e dentro da sociedade na qual a escola está inserida. O maior desafio é [...] contribuir na formação, no sentido de compreender a riqueza da formação humana, as diferenças, as múltiplas determinações, fazendo a crítica à naturalização do humano, do psiquismo humano, da constituição psíquica.**

É por esse caminho que a psicologia da educação pode contribuir para que a gente possa romper com visões que naturalizam a escola, naturalizam os fenômenos e naturalizam os sujeitos [...].

Ao evidenciarmos a perspectiva crítica na formação de professores, destacamos a relevância da concepção teórica que fundamenta o trabalho pedagógico da professora em sala de aula. A saber:

Dentro deste viés da psicologia crítica, uma abordagem teórica que tem contribuído no meu trabalho pedagógico é a Psicologia Histórico Cultural. [...] Como concepção teórica, tenho compartilhado dessa abordagem histórico cultural, como sendo uma possibilidade teórica dentro da psicologia crítica.

À luz dessa concepção teórica, a professora organizou o plano de curso em três tópicos, no qual ela apresenta temas e textos, além dos objetivos, metodologia, conteúdos programáticos e avaliação para fundamentar as discussões na formação de professores. Vejamos os objetivos e a proposta metodológica que compõem o plano de curso:

Quadro 9- Plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação: objetivos

| PLANO DE CURSO PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO OBJETIVOS | |
|--|--|
| | Compreender a constituição da Psicologia como ciência. |
| | Discutir as relações entre a Psicologia e a Educação, destacando os fundamentos teórico-epistemológicos e a contribuição do conhecimento psicológico para a compreensão do fenômeno educativo. |
| | Analisar as relações existentes entre o conhecimento psicológico e a prática educativa. |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

A proposta metodológica aqui colocada não necessariamente está associada respectivamente a cada objetivo. Vejamos:

Quadro 10 - Plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação: proposta metodológica

| PROPOSTA METODOLÓGICA | |
|------------------------------|---|
| | A metodologia será empregada com o propósito de possibilitar a discussão e reflexão sobre as temáticas abordadas na disciplina. |
| | O curso será desenvolvido mediante a utilização de técnicas apropriadas ao conteúdo trabalhado, favorecendo a articulação entre teoria e prática. |
| | Serão empregados os seguintes procedimentos: aulas expositivas participadas, leitura e discussões de textos e filmes, debates, atividades individuais e em pequenos grupos, elaboração e apresentação de trabalhos. |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

Organizamos esse processo ressaltando as estratégias realizadas pela professora através dos temas e textos e os atravessamentos destes nas expressões dos participantes. Esta etapa nos permite uma aproximação sobre os limites e as possibilidades para a construção da formação crítica no contexto da formação.

Em seguida vemos a distribuição dos três importantes tópicos/temas para início da nossa discussão:

Quadro 11 - Temas e tópicos trabalhados em sala de aula no componente curricular Psicologia da Educação

| PLANO DE CURSO – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | | |
|--|---|---|
| Temas e contexto das discussões em sala de aula | | |
| Psicologia: uma ciência plural e suas relações com a práxis pedagógica. -Introdução: caracterização da psicologia. -O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. | Desenvolvimento, aprendizagem e processo de subjetivação. -As dimensões da constituição da subjetividade: filogênese, sociogênese e ontogênese. -A pluralidade teórico-conceitual em psicologia e suas implicações para a abordagem do fenômeno educativo: Teoria Histórico-Cultural, Behaviorismo, Psicanálise e Epistemologia Genética. | Gestão do processo ensino aprendizagem no ambiente escolar: o conhecimento psicológico e a práxis pedagógica. -Reflexões sobre erro e fracasso na escola -O aprender e o não aprender: problema/dificuldade de aprendizagem ou de escolarização? -Medicalização da educação e da sociedade |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

Sobre a organização destes três tópicos, a professora informou que esses temas centrais estão integrados a um trabalho coletivo com outros professores na universidade, sendo, portanto, as especificidades de cada professor, as referências trabalhadas, as atividades, os materiais etc.

No nosso departamento de Educação temos um grupo de professores que trabalha nesta área psicologia da educação - então [...] fizemos um trabalho coletivo, pensando entre os professores, cada um trazendo suas contribuições para pensar um programa mais geral que pudesse servir de base para todos os professores. E cada docente, logicamente, atuando nas suas turmas de forma autônoma vai direcionando a discussão, assim como a escolha dos textos básicos, as atividades, os materiais, como vai trabalhar.

Então só para deixar claro que essa distribuição em três grandes tópicos não foi organizada por mim, sozinha, e sim por um coletivo de professores.

A professora também ressaltou que esta é uma divisão didática, como uma forma de organizar os conteúdos fazendo esta distribuição em três grandes tópicos. Para contextualizar esta forma de organização, a professora destacou em entrevista:

Acabamos mantendo como proposta inicial essa distribuição em três grandes tópicos porque consideramos que eles são abrangentes. Há possibilidades de trabalhar, **em um primeiro momento, a psicologia como ciência e como profissão, compreendendo essa pluralidade que faz parte da constituição da psicologia científica e como profissão e [...] estabelecer a relação, buscar fazer discussões a respeito da relação psicologia e educação.**

No tópico 2 (Desenvolvimento, aprendizagem e processo de subjetivação), pensando em uma perspectiva também abrangente, temos esse diálogo desse **movimento de aprendizagem e processo de subjetivação para poder pensar nas questões relacionadas com concepções de desenvolvimento e de aprendizagem** e ir trilhando no caminho para a relação psicologia e educação do ponto de vista da atuação docente, na educação básica.

No tópico 3 (Gestão do processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar: o conhecimento psicológico e a práxis pedagógica), entra para **dar ênfase à fenômenos que precisam ser debatidos entre os docentes da educação básica** que são fenômenos importantes tanto para o campo da psicologia como para o campo da educação, ambos vinculados à atuação prática do professor.

Logicamente que **essa divisão é didática, só para organizar os conteúdos e a forma de explorar e fazer a abordagem em sala de aula.** Há sempre um diálogo que vai aparecendo elementos, por exemplo, do tópico três no tópico um, é mais uma forma de organização, de visualização do percurso do semestre, tentando essa compreensão maior, psicologia, psicologia e educação e os fenômenos que interessam a esses dois campos.

Nesse coletivo a gente trabalha dessa forma. [...] As escolhas do texto, isso aí é a particularidade de cada professor.

Considerando a escolha das referências dos textos como particularidade de cada professor para serem trabalhadas em sala de aula, a professora ressaltou que a seleção das suas referências para o processo de formação estão “afinadas com a perspectiva crítica, no sentido de provocar inquietações para desconstruir também o lugar da psicologia detentora do saber que vai ditar ao profissional da educação o que ele deve fazer”. A professora destacou também que:

A seleção é por esse caminho, o que estamos discutindo e cada vez mais os atravessamentos de raça, classe, território, geração, gênero e sexualidade como discutir a questão da medicalização, das categorias sociais que nomeamos como infância, adolescência, juventude, idade adulta, identidade, aprendizagem, pautar essas discussões.

Nesta direção, a organização desses três tópicos desdobra-se em pontos de discussões, com diferentes autores(as), categorias e conceitos que foram estudados em sala de aula. Tendo como introdutória a caracterização da psicologia, o conhecimento psicológico e suas relações com a educação, alguns textos foram discutidos em sala de aula e conduzido pela docente ressaltando um contexto histórico sobre o papel da psicologia enquanto ciência e a sua relação com distintas concepções sobre o ser humano, o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem, sobretudo a partir do modo vigente de produção.

Como contribuição importante na nossa formação, a professora chamou atenção para este último aspecto, sobre a apreensão das diferentes concepções na formação dos indivíduos.

“Qual nossa concepção de ser humano, conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem?” indagou a professora. Qual nossa concepção frente ao compromisso na formação de outros indivíduos na sociedade? Foi através de algumas questões levantadas que seguiram as discussões.

Neste sentido, foi possível perceber a problematização da professora com a turma, trazendo através de uma aula expositiva dialogada, os fundamentos dos textos iniciais, ressaltando a base do estudo da psicologia tanto em uma concepção liberal, quanto uma concepção sócio histórica. Rumo a um debate crítico na/para a formação de professores, estas discussões em sala de aula tomaram como base as referências de textos que veremos no quadro a seguir:

Quadro 12 - Registro das referências estudadas (textos introdutórios, textos 01 e 02) no componente curricular Psicologia da Educação

| REGISTRO DAS REFERÊNCIAS ESTUDADAS | | |
|---|---|--|
| Psicologia: uma ciência plural e suas relações com a práxis pedagógica | | |
| TEXTO | AUTOR(A) E FONTE | DISCUSSAO |
| TEXTO Introdutório: (Capítulo 1 - A Psicologia e as psicologias, p. 16 - 27.) (Capítulo 2 - A evolução da Psicologia p 32 - 43.) | BOCK, Ana M.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. | Introdução: caracterização da psicologia |
| TEXTO 01: As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. | BOCK, Ana Mercês In: TANAMACHI, Elenita de Rício; SOUZA, Marilene; ROCHA, Maria Lopes da (orgs.). Psicologia e educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: casa do Psicólogo, 2000. p. 11 - 33. | O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. |
| TEXTO 02: O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de Psicologia na Educação. | LAROCCA, Priscila. Psicologia – Ciência e profissão. Brasília, ano 20, nº 2, 2000. p. 60 a 65. | O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

Sobre este primeiro tópico de discussão, a professora mencionou que na organização da sua proposta de trabalho pedagógico, destaca-se as seguintes considerações:

A proposta de trabalho foi trazer dentro dessa compreensão da psicologia científica, da psicologia como ciência e profissão, a construção e problematização da questão da naturalização do ser humano e fazer a crítica à ideia de natureza humana. Dentro da perspectiva de fazer a crítica a essa ideia de natureza humana, buscar construir a compreensão da condição humana, [...] nessa relação psicologia e educação para trilhar por esse caminho.

E neste sentido, fazer a discussão de dois paradigmas dessa relação psicologia e educação [...], o paradigma da racionalidade técnica e o paradigma crítico, que vai buscar [...] deixar claro para os estudantes [...] que existem caminhos. Importante que isso seja explorado entre os discentes, existem caminhos que são diferentes entre a psicologia e a educação. Caminhos que possuem concepções distintas. Para que a gente possa então construir essa crítica sobre [...] o ajustamento, a adaptação, dessa

psicologia que desloca os fenômenos da realidade social. Vamos construindo essas discussões nesse primeiro tópico.

A partir das observações em sala de aula, vimos que as discussões destes textos iniciais foram sendo complexificadas sobre a concepção de natureza e a condição humana, bem como sobre o senso comum e a necessidade da ciência para a produção de novos conhecimentos. Também foram discutidos, o processo de naturalização na formação do ser humano operado na própria psicologia enquanto ciência e pelos profissionais psicólogos. Foram evidenciadas também as diferentes concepções do ser humano, o que desagua em objetos da psicologia a serem estudados de distintas perspectivas, se caracterizando, desta forma, por uma diversidade ampla de objetos de estudos.

A mediação da professora caminhou na direção da necessidade de fazer a crítica à ideia de natureza humana como essência universal, da qual não se pode mexer nem modificar a realidade, tensionando a visão do ser humano como naturalmente humano e as consequências naturalizadas que recaem nos estigmas e preconceitos historicamente presentes na formação de uma psicologia afinada com a conservação e manutenção da classe dominante. Como é o caso, por exemplo, conforme colocado pela professora, das concepções liberais que se utilizam da suposta naturalização da vida para reforçar o esforço individual e a autoderminação como um processo de desenvolvimento esperado e natural dos indivíduos, apresentada como uma maneira deslocada das condições sociais, assim como os fenômenos psicológicos desarticulados das questões materiais e históricas. Os textos da autora Bock, mediados pela exposição da professora, contribuíram para levantar algumas reflexões pela turma nesta direção.

A professora destacou as problematizações sobre o enfrentamento ao modo de produção capitalista, isto é, aquelas que podiam criar possibilidades para compreender o indivíduo em um movimento histórico e com possibilidades de transformação da realidade na qual está inserido. E neste caminho, foi preciso pensar o indivíduo concreto, “pensar no estudante concreto”, como pontuou Raízes, na formação. Neste sentido, a professora destaca que as concepções de naturalização do ser humano precisam não apenas ser criticadas como superadas.

Interessante destacar a forma como foi sendo conduzido o conteúdo em sala de aula e como as discussões com a turma iam surgindo a partir de diversas questões, problematizando elementos da vida cotidiana que foram trazidos pelos estudantes, relacionando diretamente com os pontos centrais dos textos. Vejamos um exemplo que surgiu de uma estudante sobre o debate do processo de naturalização do ser humano. A aluna chamou atenção evidenciando

um comportamento dela especificamente sobre o cabelo da sua filha (negra e com cabelos crespos), dizendo para penteá-lo por estar “muito cheio” e “bagunçado” em um sentido negativo, associado a um cabelo “feio”.

O relato da estudante foi precisamente contextualizado com as discussões sobre o conteúdo exposto, no sentido destacado por Bock (2000) de problematizar como as características do desenvolvimento humano são atribuídas a um processo natural, com enfoque para a infância e a adolescência. Pensar respectivamente, esse “naturalmente” “frágil” ou “rebelde” levando a uma suposta visão padronizada, normatizada do desenvolvimento humano, uma idealização de criança e da adolescência. O relato da aluna não versa em si sobre as características desse desenvolvimento, mas da naturalização que é colocada a partir dele e as derivações dessa naturalização na infância. A aluna destacou que após tomar esta atitude com a filha, parou por um momento e logo a pediu desculpas. Relatou que refletiu sobre os textos na questão da forma “natural” que acabamos reproduzindo cotidianamente preconceitos, ainda que estejamos contra eles.

A ação de buscar desconstruir concepções e fazer uma reflexão sobre o ocorrido, demonstra a possibilidade da aluna em perceber esta atitude como uma reprodução que não é natural, mas como uma atitude que compreende expressões racistas e acaba por ser naturalizada no nosso processo de formação da própria vida cotidiana, na escola, na universidade e em diversos espaços sociais e como a mesma ressaltou, “nós enquanto profissionais da educação somos também responsáveis na desconstrução de inúmeras questões dessa naturalização, padronização e preconceitos” .

Apenas esse relato trazido pela aluna daria uma ampla discussão sobre o racismo. Quando a professora intensifica as discussões em sala de aula na crítica à naturalização da formação do ser humano, do seu desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, das relações sociais, ela evidencia como imprescindível os fundamentos históricos na tentativa de expor, por exemplo, que o racismo não é natural, mas se apresenta materialmente na estrutura da sociedade. E para que continue sendo reproduzido é preciso que atue na subjetivação das pessoas de forma que seja levado como naturalizado dentro da sociedade.

Outra questão levantada foi a religião no espaço escolar e a forma naturalizada como é reproduzida por boa parte de professores com ensinamentos/comportamentos religiosos, impondo um modo unilateral e, por vezes, perverso com os estudantes na escola. Esta discussão foi levantada por outra aluna ao falar sobre o ato de rezar dentro das escolas. Seu relato foi na direção de pontuar os atos “naturais”, do papel da religião dentro das escolas que, muitas vezes, são feitos sem um questionamento destes atos. E não apenas isso, trata-se do

viés religioso que é colocado na formação dos alunos na escola desconsiderando outras religiões ou mesmo a existência de algum estudante sem nenhuma religião ou ainda algum estudante que não se sinta representado através das religiões e acaba sendo “obrigado” a rezar “o pai nosso” como um processo tão natural que faz parte da prática escolar.

A questão levantada pelos estudantes sobre as religiões (leia-se a influência cristã, católica e protestante levantada pelos alunos e historicamente hegemônica na nossa formação) foi se problematizando e não deixa de ser um assunto de grande debate e composto de vários elementos que incluem o contexto histórico, econômico, político, cultural, o contexto familiar, os espaços de formação (in)formais, sobretudo em países colonizados como, por exemplo, o Brasil.

Outra estudante, após o relato anterior, ressaltou sua experiência na própria escola em que trabalhava, identificando esta prática nos acontecimentos diários. A aluna relatou que não tinha pensando na possibilidade de não ser algo, de fato, natural e universal e que, compreender a partir de contextualizações históricas a fez perceber que não era bem como ela ponderava. Essa história “despolitizada” de que “não se discute religião” passou longe das expressões em sala de aula. Não só puderam discutir, apesar do não aprofundamento e da não especificidade sobre determinada religião e sim sobre a função exercida nas escolas, como ficou evidente que a turma criou possibilidades de reorganização das suas antigas concepções.

Outra aluna relatou sobre a escola onde o filho estudava e disse que rezar “o pai nosso” era também uma rotina, “daquele jeito de ficar na fila, rezar e só depois ir pra sala de aula”. Diante das problematizações foi importante perceber que as estudantes que levantaram estas discussões sobre o papel da religião no espaço escolar traziam relatos que possibilitaram na relação com a psicologia da educação, conduzida pela professora, à crítica ao caráter naturalizante colocado sobre a formação do ser humano.

Os atravessamentos do processo de formação na universidade com a vida cotidiana e vice-versa são construídos por elementos diversos que, ao compor o debate sobre o conteúdo programático exposto de maneira intencional, pela docente, cumpre, em alguma medida, os primeiros passos para a turma no entendimento do campo da psicologia como uma pluralidade de perspectivas que vão ao encontro de estudos e concepções que podem consequentemente possibilitar uma visão mais crítica sobre os indivíduos na atual sociedade.

Na encruzilhada sobre a caracterização da psicologia enquanto senso comum e ciência, adentramos o espaço da educação. Não podemos deixar de destacar que, ao demarcar os diferentes campos de atuação da psicologia, tal como é entendida no senso comum e na apropriação feita a partir da ciência, a professora possibilita uma contribuição da psicologia

crítica para a formação de professores. Uma vez que busca esclarecer para os estudantes que o cotidiano é expressado por vários saberes, assim como outros aspectos da realidade que precisam criticamente das mediações através da atividade científica e reflexiva.

Neste sentido, foi discutido pela docente o paradigma da racionalidade técnica enquanto ciência e uma das perspectivas dos estudos da psicologia. Ou seja, ela chama atenção para o campo científico hierarquizado dos conhecimentos, fechado neles mesmos e desarticulado da realidade social. Propõe o paradigma crítico e reflexivo e a necessidade da relação dialética entre teoria e prática no campo da psicologia e da educação. Nesta direção, surgiram expressões da turma sobre o conteúdo e as discussões tomaram como ponto de partida os próprios textos, ressaltando o que mais chamou a atenção deles.

Uma aluna destacou o profissional formado em psicologia que atua no campo da educação e muitas vezes sua formação é na direção da psicologia clínica. A aluna sinalizou, a partir do texto de Larocca (2000) a percepção do papel do psicólogo de formação clínica atuando na educação e destacou que este psicólogo deve estar atento para o diálogo com outros profissionais e outras áreas do conhecimento, a fim de ajudar a construir uma identidade profissional voltada à educação, já que passou a ser este seu espaço de profissão.

Essa conversa foi caminhando para problematizar outro assunto, “da inclusão de alunos surdos nos espaços de alunos ouvintes” como destacou uma estudante. Este assunto estabeleceu relações de divergências, mas também de grandes convergências sobre o ambiente escolar. A questão levantada por uma aluna foi para destacar que “alunos surdos nos espaços de alunos ouvintes acabam diversas vezes ficando esquecidos pelos professores e profissionais da escola”. Ela ainda sinalizou que sem condições reais de acesso para frequentar a escola regular com a maioria de alunos não surdos, os alunos surdos acabam por cair em um falseamento do conhecimento. Pontuou também que a comunicação fica cerceada por vários aspectos na contramão da aprendizagem escolar e acaba por manter o estudante surdo na escola de forma isolada. As problematizações em sala de aula sempre tinham a manifestação da professora nas trilhas de um diálogo que não estava esgotado e buscava apresentar o conhecimento em movimento que, por ser complexo e contraditório, não poderia ser analisado, como neste caso levantado pela aluna sobre os alunos surdos, olhando os lados opostos isolados. Seguiu então considerando o processo histórico nas discussões, isto é, trazendo a história como uma das categorias centrais no trabalho educativo.

Nestes primeiros momentos, retomando a proposta da caracterização da psicologia e o conhecimento psicológico e suas relações com a educação, podemos destacar que as manifestações expressas pelos estudantes e a condução da professora incorporam-se à

ampliação dos conhecimentos sobre a psicologia e a formação humana. Foi destacada a indissociabilidade das concepções humanas com os pressupostos filosóficos, teóricos, metodológicos. Desta forma, a professora buscou direcionar-se para que tipo de formação deseja-se construir/contribuir, seja na concretização da formação que está sendo feita e na que pode vir a ser.

Passamos agora para a discussão do segundo tema do plano de curso, intitulado: **desenvolvimento, aprendizagem e processos de subjetivação**. Para a organização deste momento, enfatizamos a exposição do conteúdo programático através dos textos e a forma como foi sendo conduzida pela professora em sala de aula. Pontuamos as dimensões do desenvolvimento do gênero humano, ressaltado pela professora, e as constituições biológicas, históricas, culturais, sociais e suas implicações no âmbito da educação. Vejamos a seguir os textos que foram estudados em sala de aula para este segundo momento:

Quadro 13 - Registro das referências estudadas (textos 03,04,05 e 06) no componente curricular Psicologia da Educação

| REGISTRO DE REFERÊNCIAS ESTUDADAS | | |
|--|--|---|
| Desenvolvimento, aprendizagem e processos de subjetivação | | |
| TEXTO | AUTOR/A E FONTE | DISCUSSÃO |
| TEXTO 03: A “descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? | BROERING, Adriana de Souza. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 270 – 285, jan./abr. 2015. | -Desenvolvimento humano. Infância, adolescência e fase adulta. -As dimensões da constituição da subjetividade: filogênese, sociogênese e ontogênese. |
| TEXTO 04: Infância de papel e tinta. | LAJOLO, Marisa. In: FREITAS, Marcos C. de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. | -Desenvolvimento humano. Infância, adolescência e fase adulta. -As dimensões da constituição da subjetividade: filogênese, sociogênese e ontogênese. |
| TEXTO 05: Introduzindo questões sobre adolescência e escolarização. | CHECCHIA, Ana Karina Amorim In: _____. Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em Psicologia escolar. Campinas, SP: Alínea, 2010. Capítulo 1 - p. 13 - 28. | -Desenvolvimento humano. Infância, adolescência e fase adulta. -As dimensões da constituição da subjetividade: filogênese, sociogênese e ontogênese. |
| TEXTO 06: Psicologia e adolescência: uma história marcada pela naturalização do fenômeno. | CHECCHIA, Ana Karina Amorim. In: _____. Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em Psicologia escolar. Campinas, SP: Alínea, 2010. Capítulo 2 - p. 29 - 45. | -Desenvolvimento humano. Infância, adolescência e fase adulta. -As dimensões da constituição da subjetividade: filogênese, sociogênese e ontogênese. |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

Em relação a este segundo tópico, a professora falou sobre sua proposta de trabalho, evidenciando os textos e as discussões em sala de aula na seguinte direção:

no segundo tópico sobre desenvolvimento, aprendizagem e processo de subjetivação, ao invés de trabalhar dentro de uma perspectiva desenvolvimentista da psicologia, a gente vai buscar problematizar as categorias sociais, infância, adolescência, juventude e adultez. Buscar compreender a concepção destas categorias, como elas foram construídas historicamente e poder fazer a crítica à ideia de natureza, compreendendo a condição humana.

Fazer a crítica à naturalização da formação do ser humano e do indivíduo e também fazer a crítica à naturalização do desenvolvimento e da aprendizagem, partindo da questão do ser humano. [...] Para as questões relacionadas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem e de subjetivação, trazemos materiais que possam corroborar para essa compreensão de romper com a naturalização da infância, da adolescência, especialmente, e da vida adulta.

Caminhamos então para a discussão sobre o desenvolvimento humano, destacando o processo compreendido como infância, adolescência e adultez. Para a construção deste momento, a professora realizou as discussões dos textos e algumas atividades de maneira individual e coletiva. Antes de adentrar nesses textos, a professora organizou quatro grupos, dos quais, dois ficaram responsáveis para apresentar sobre a concepção de infância e os outros dois sobre a concepção de adolescência. Os textos foram distribuídos propondo a leitura, reflexão e discussão da concepção de infância e adolescência que as autoras apresentavam. A organização dos grupos foi feita a partir da primeira letra do nome registrado na caderneta e cada grupo ficou responsável pela apresentação de um texto. Ficando assim: Texto 03 - as pessoas com nomes iniciados da letra A a E; Texto 04 - das letras F a I; Texto 05 - das letras J a L e o Texto 06 - das letras M a V.

Ressaltamos que, inicialmente, a docente retomou os acontecimentos anteriores em sala de aula sobre os textos para posteriormente adentrar no debate, proporcionando uma ponte do que já foi estudado e sua relação com o que viria a ser. Logo após a proposta sobre a apresentação dos grupos pela turma a partir dos textos, destacando, de forma breve, a concepção de infância e adolescência, a professora prosseguiu com uma atividade para articular o que a turma tinha apresentado e continuar o debate sobre o tema estudado.

Desta forma, depois da socialização dos textos pelos alunos, Raízes propôs uma atividade, solicitando aos alunos, individualmente, que escrevessem uma palavra de maneira livre no pedaço da folha de papel. Logo depois, solicitou que os alunos escrevessem três palavras considerando uma para cada etapa do desenvolvimento humano, ou seja, a infância, a adolescência e a adultez.

Depois que os alunos individualmente registraram as palavras, a professora apresentou alguns caracteres do alfabeto cirílico¹⁹ para que eles pudessem representar a primeira palavra registrada utilizando esses caracteres. Assim os estudantes foram tentando representar as palavras com os caracteres do alfabeto cirílico correspondendo com alguns caracteres do nosso alfabeto²⁰. Os estudantes perguntaram se poderiam utilizar um ou mais caractere para representar, tentando alguma pista para realizar a atividade, mas a professora, intencionalmente, permitiu que eles mesmos pudessem criar estratégias para a representação.

A atividade foi sendo conduzida para provocar a reflexão sobre a representação da escrita. Algumas letras, por exemplo, semelhantes ao alfabeto utilizado por nós, no caractere e na pronúncia, outras totalmente diferentes, como explicou posteriormente em sala de aula a professora. Os estudantes fixaram na parede da sala suas representações sem que os outros colegas soubessem, na tentativa de descobrirem a partir do que estava sendo representado pelos caracteres, a palavra que tinha sido escolhida por cada um deles. Depois apresentaram as estratégias utilizadas para a concretização da atividade. A professora foi problematizando as apresentações, representações e estratégias pelos alunos, no sentido da articulação da temática desenvolvimento humano e aprendizagem, ou seja, como uma representação que não é natural, são sistemas de representações que são sociais, culturais e históricas.

Continuando a atividade, agora pensando as outras três palavras sobre o desenvolvimento humano, os alunos individualmente, após registrarem a representação dessas palavras, formaram pequenos grupos, conforme propôs a professora, quando os estudantes puderam dialogar sobre as escolhas das palavras e suas representações. De forma coletiva, selecionaram algumas destas para apresentarem em sala de aula. Cada um dos grupos apresentou mostrando as seguintes palavras escolhidas e suas respectivas representações:

Quadro 14 - Registro dos estudantes sobre as palavras representadas para as etapas do desenvolvimento humano

| DESENVOLVIMENTO HUMANO | | |
|---------------------------------------|----------------------|---------------------|
| Representação pelos estudantes | | |
| Infância: | Adolescência: | Fase adulta: |
| Leveza | Mudança | Responsabilidade |
| Liberdade | Desobediência | Trabalho |
| Aprendizagem | Rebeldia | Rotina |

Fonte: registro na lousa da sala de aula feito pelos alunos sobre a representação do desenvolvimento humano.

¹⁹O sistema alfabético de escrita cirílico é utilizado não apenas para representar a língua Russa, mas também várias línguas na Europa e na Ásia.

²⁰ Cagliari (2005) esclarece que o sistema alfabético greco-latino, de onde provém o nosso alfabeto, se constitui da adaptação pelos romanos sobre a escrita grega.

A fim de construir uma mediação sobre o conteúdo que estava sendo abordado a partir das representações das palavras, a professora logo indagou sobre o que eles poderiam destacar da relação das palavras que foram apresentadas com uma visão naturalizada sobre o desenvolvimento humano. Logo em seguida, a turma sorriu, percebendo que acabaram reproduzindo uma concepção naturalizada. E começaram a questionar-se dizendo: “Nossa, é verdade”, “Como não percebemos isso mesmo depois da leitura dos textos?”.

Mais uma vez, a professora propôs que os alunos, em grupos, realizassem outra atividade. Ela pegou um bloco com oito frases em diferentes línguas e distribuiu entre os grupos. As frases estavam em Alemão; Árabe; Espanhol; Japonês; Russo e Tailandês. Algumas frases estavam no mesmo idioma. A proposta era problematizar as construções sociais, seus atravessamentos para discutir sobre o desenvolvimento humano e as características da aprendizagem em um contexto histórico e cultural. Os grupos inicialmente estavam aparentemente confusos sobre o que fazer de fato com a finalidade das frases. Ao abrir para a exposição sobre as características da aprendizagem a partir das frases, a professora perguntou: “Que estratégias vocês utilizaram para representá-las?”.

Muitos grupos disseram que ficaram confusos por não entender o que estava escrito, por não conhecer o idioma. Com exceção de alguns grupos que pegaram a frase em espanhol e destacaram como característica da aprendizagem e do desenvolvimento humano: a cultura, os fenômenos históricos e a assimilação dos conhecimentos. Uma das frases destacadas pelos grupos foi “*todo lo cultural es por su naturaleza un fenómeno histórico*”. Todas as frases foram retiradas do livro traduzido em espanhol: Obras Escolhidas, Vol. III, *Problemas del Desarrollo de la Psique*, do autor Vigotski.

A professora buscou o resgate histórico que havia iniciado nos textos anteriores sobre a naturalização do desenvolvimento humano e questionou: Por que representamos as fases do desenvolvimento de uma determinada maneira e não de outra? Além de pontuar sobre a necessidade da apropriação dos conhecimentos e a interligação das atividades, trazendo a conexão do processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Neste sentido, em uma exposição dialogada com a turma, a professora falou sobre a compreensão do desenvolvimento do ser humano, do pensamento psicológico e das características da aprendizagem. Na atividade das frases em diferentes idiomas, a professora destacou que essa assimilação, pontuada pelos alunos, não ocorre mecanicamente. É mais do que isso, para entender e se apropriar dessas informações precisamos de elementos que não são inatos, mas produtos da história, das relações sociais humanas e da cultura. Enfatizou que

o desenvolvimento humano não é um processo natural. Ele está entrelaçado com o biológico, obviamente, porque somos seres vivos, e com a cultura, porque somos seres históricos.

A partir das atividades e das apresentações dos textos que foram feitas pelos alunos, a professora foi expondo que a concepção de infância, adolescência e adultez não pode ser debatida apenas por uma visão que se apresenta como hegemônica. Ela esclareceu sobre o que costuma aparecer de maneira cristalizada, atentando-se para o fato que esta cristalização acaba por colocar essas fases de desenvolvimento muitas vezes de maneira “natural” e única, tirando o foco de outras histórias, expressões que compreende as concepções de infâncias, crianças, adolescências, jovens, adultos, fase adulta. Pontuou também, novamente, que as concepções não são neutras. Elas carregam teorizações que influenciam nossa formação e na forma como vamos compreender o debate sobre o desenvolvimento humano, às concepções naturalizantes ou historicamente constituída do ser humano.

Continuando o diálogo, a professora foi destacando que esse “sentimento de infância e adolescência”, em grande medida, parte de concepções com um viés da normalização que tende à naturalização das manifestações e expressões humanas. As classificações, assim como o entendimento sobre as fases do desenvolvimento humano, sobretudo a infância e a adolescência, os estágios, aspectos, fatores, fazem parte de um contexto histórico complexo.

A professora destacou também que as representações colocadas pelos estudantes não podem ser de um todo desconectadas da realidade já que, em alguma medida, elas se constituem como características no processo de formação do ser humano. Mas não podem ser compreendidas como características “naturais” dessa formação. Alguns estudos sobre o desenvolvimento humano tal como é compreendido hoje enquanto “síntese de múltiplas determinações” ainda é muito recente se compararmos dentro de uma perspectiva do ponto de vista da história, e tem buscado ir além das concepções naturalizantes.

A professora ressaltou que diferentes autores, cursos e áreas abarcam essas fases como “naturais”, a-históricas, e especificamente na área da psicologia, como um dos objetos de estudos, estas concepções são colocadas como predominantes para fundamentar estes desenvolvimentos, deslocadas do processo de formação humana como um fenômeno histórico e social. Por isso a necessidade de situar a perspectiva histórica sobre as diferentes concepções de desenvolvimento humano. A professora evidenciou que esta compreensão também não deve ser feita de uma forma linear. É preciso um olhar crítico para compreender esse movimento nas diferentes culturas, em diferentes momentos históricos.

A professora destacou na lousa as categorias particular e universal buscando sua correlação para conduzir a aula sobre a contextualização da condição do ser humano na

realidade concreta, evidenciando as estruturas e as relações sociais, as relações de classe e os indivíduos, de forma que, conforme a professora, não podemos falar de infância, mas de infâncias, crianças, adolescências, adultos, idosos. Ou seja, o particular não deve ser colocado como um aspecto universal, pois, desta forma, seguiremos para o caminho da naturalização dessas fases. Estes desenvolvimentos não se apresentam no particular necessariamente de formas semelhantes, mas em um processo de desenvolvimento que é histórico, social, cultural, político, econômico, com diversas contradições.

Nesta direção, como estratégia didática para suplementar a discussão, a professora fez a exibição do documentário: *A invenção da infância*²¹. Após assistirem, ela sugeriu que os alunos tecessem comentários. Não demorou para logo os estudantes participarem. O documentário aborda as diferentes concepções de infâncias, possibilitando um panorama para a continuidade das discussões sobre o desenvolvimento humano. A turma de uma forma geral comentou sobre as diferentes realidades das crianças que, do ponto de vista econômico, como um dos fatos determinantes, reflete o que é ser criança e o que é ter infância com realidades totalmente divergentes.

Foi possível observar que as reflexões que os alunos traziam para repensar as crianças, as infâncias, intensificavam a crítica à naturalização do desenvolvimento humano e ressaltavam que as condições materiais de existência implicam de forma objetiva na expressão desse próprio desenvolvimento e na realidade da vida dessas crianças. Neste caminho, uma aluna comentou: “como eu transformo o que leio em conhecimento” referindo-se à apreensão das leituras dos textos com a condução de ensino da professora e os acontecimentos nas aulas sobre o tema em debate. E continuou: “como isso muda a minha relação de ver o mundo, de ver as coisas não mais como eu via”, refletindo sobre seu processo de formação, ainda que de forma introdutória, porém de maneira crítica, e ao nosso ver, dando passos para buscar compreender o desvelamento da realidade.

Continuando as discussões sobre desenvolvimento humano, a professora utilizou-se da letra da música: *Sob o mesmo céu*²² para problematizar o contexto escolar. “Sob a mesma escola”, parafraseando o título da música, foi destacada na mediação da seguinte pergunta: com quantas experiências/ideias/histórias se faz uma escola? Optamos por colocar na íntegra,

²¹ Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ>

²² A canção faz parte do álbum: *Lenine.doc – Trilhas*, lançado em 2010. Composição de Lenine e Lula Queiroga. Letra da música disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/198188/>

a letra da música, ainda que extensa, para que a gente possa apreciá-la na sua composição completa. Vejamos abaixo a letra da música *Sob o mesmo céu*:

Cada cidade é uma aldeia Uma pessoa!
Um sonho, uma nação
Sob o mesmo céu
Meu coração
Não tem fronteiras
Nem relógio, nem bandeira
Só o ritmo
De uma canção maior

A gente vem
Do tambor do Índio
A gente vem de Portugal
Vem do batuque negro
A gente vem
Do interior e da capital
A gente vem
Do fundo da floresta
Da selva urbana
Dos arranha-céus
A gente vem do pampa
Vem do cerrado
Vem da megalópole
Vem do Pantanal
A gente vem de trem
Vem de galope
De navio, de avião
Motocicleta
A gente vem a nado
A gente vem do samba
Do forró

A gente veio do futuro
Conhecer nosso passado...
Brasil!
Com quantos Brasis
Se faz um Brasil?
Com quantos Brasis
Se faz um país?
Chamado Brasil!
A gente vem
Do rap, da favela
A gente vem
Do centro do subúrbio
Da periferia, eh!
A gente vem
Da maré, das palafitas
Vem dos Orixás da Bahia
A gente traz um desejo
De alegria e de paz
E digo mais:
A gente tem a honra
De estar ao seu lado
A gente veio do futuro
Conhecer nosso passado...

Brasil!
 Com quantos Brasis
 Se faz um Brasil?
 Com quantos Brasis
 Se faz um país?
 Chamado Brasil!...(2x)

Vejamos no quadro abaixo, o texto de referência que foi estudado após as discussões iniciais sobre a música em questão.

Quadro 15- Registro das referências estudadas (texto 07) no componente curricular Psicologia da Educação

| REGISTRO DAS REFERÊNCIAS ESTUDADAS | | |
|--|---|--|
| Desenvolvimento, aprendizagem e processos de subjetivação | | |
| TEXTO | AUTOR/A E FONTE | DISCUSSÃO |
| TEXTO 07: De psicologismos, pedagogismos e educação. | CARVALHO, José Sérgio. In:_____. Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Porto Alegre: Penso, 2013. | Idealização e problematização da escola, do ensino e aprendizagem. |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

Frente vários elementos que a letra da música traz, o primeiro deles a ser levantado pela professora foi mostrar a diversidade na qual estamos inseridos. Desse modo, essa diversidade verifica-se a partir do nosso processo histórico. Partindo das discussões que foram sendo feitas em sala de aula sobre a crítica à naturalização do desenvolvimento humano, a professora foi mesclando a letra da música para pensar um outro elemento que é o espaço escolar.

Esse outro elemento para discussão coloca em foco o processo educativo que a professora destacou “como um processo dinâmico, ativo e dialético”. Ou seja, versando com o trecho da música: “com quantos Brasis se faz um Brasil?”, existe a necessidade de alinharmos as variadas partes para compor uma unidade, assim como a unidade comporta múltiplas partes. A exposição da professora foi sendo feita buscando refletir junto com os alunos, sobre as múltiplas determinações que vão constituindo as relações humanas.

A escola entra para discussão no sentido de ser pensada a partir da prática educativa e social. Isso quer dizer que ela possui implicações humanas, sócio históricas, políticas, estéticas, éticas, culturais e muitas outras. A professora ressaltou que a escola está carregada de concepções, princípios e finalidades. Isto é, as apropriações que fazemos dos conhecimentos carregam um posicionamento político e educacional, quer o educador saiba de quais concepções orientam sua prática, princípios, finalidade ou não. Nesse sentido, ela enfatiza que a ação pedagógica deve caminhar de forma intencional nas apropriações dos

conhecimentos, atentando-se para as concepções e seus fundamentos sobre a formação dos indivíduos.

Dialogando sobre o texto, a professora destacou o que Carvalho (2013) vai apontar, pensando no percurso da formação que recai muitas vezes em uma visão idealizada sobre o processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo ressaltado pela professora: o fato de um professor que fundamenta seus estudos com uma determinada concepção, progressista, democrática, emancipatória etc. e direcione suas aulas tentando contribuir neste sentido, não se pode afirmar que os alunos vão apreender tais concepções. A atenção aqui chamada pela professora é para pontuar que existem fissuras nas relações das concepções, teorias, pesquisas, práticas, dos discursos e das ações, do texto idealizado para o contexto complexo, concreto e contraditório.

Neste sentido, considerando o movimento histórico, a professora ressaltou que não há caminhos prontos, acabados em si mesmos, que irão resolver os problemas da escola. A formação não tem um percurso estático e ainda que, sabendo da validação prática não previsível, devemos buscar compreender as diferentes concepções e teorias na formação. Neste caminho a professora indagou à turma para refletir sobre o processo educativo: “Quem sou eu enquanto professor(a) profissional da educação? Qual referencial norteia a minha prática? Quem são os meus alunos/estudantes? Como eu os vejo? Como me vejo nessa relação?”. E pontuou sobre o texto proposto para a discussão. A turma sempre muito participativa em sala de aula foi evidenciando sua compreensão sobre a necessidade da leitura crítica para ampliar seus horizontes frente às perguntas levantadas pela professora e à responsabilidade enquanto já docentes ou prospectivos, para a apreensão deste processo de formação.

Foi possível perceber neste segundo tema de discussão, os desdobramentos da professora através do ensino e das estratégias didáticas em sala de aula, bem como os alunos, sobre a crítica à naturalização da formação do ser humano, esforçando-se nas discussões e reflexões, entre movimentos de avanços e retrocessos, nesse caminho para aprender.

Antes de entrarmos no terceiro tema de discussão, destacamos a observação feita no minicurso intitulado: contribuições da psicologia e o enfrentamento de práticas medicalizantes no atendimento a pessoa vítima de violência. O minicurso, promovido pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, foi aberto ao público geral, sendo realizado dentro da própria universidade. A fim de continuar as problematizações sobre o desenvolvimento, aprendizagem e processos de subjetivações na formação do ser humano, a

professora convidou a turma para juntar-se ao debate do minicurso, na tentativa de correlacionar as discussões que estavam sendo realizadas em sala de aula.

O minicurso foi conduzido por duas psicólogas e mediado por uma professora, também psicóloga, que faz parte do corpo docente da universidade. Contou com a presença da turma e da professora participante e de alguns estudantes de outras turmas da universidade.

Observamos alguns pontos de destaque no minicurso. O primeiro deles foi: o uso de psicofármacos para justificar dificuldades de escolarização de crianças, adolescentes e adultos, ou seja, o uso de medicamentos que interfere no sistema nervoso central das pessoas como suposta argumentação de tratamento para a “dificuldade” vivida no processo escolar. Relevante discussão que apresentaram sobre a medicalização na vida de crianças, adolescentes e adultos, mais especificamente de crianças que, ao adentrarem o processo de escolarização, passam pelo caminho da alfabetização.

Este caminho inclui um trajeto de desenvolvimento da leitura, da escrita, da apreensão de vários novos elementos na vida dos estudantes. Ressaltaram também o número de estudantes, muitos deles das camadas populares, que chegam à escola pela primeira vez, começando pelo ensino básico primário seu processo de escolarização e por eventual dificuldade, são colocados como portadores de algum problema, como causa orgânica, sempre no âmbito individual e isolado das dimensões sociais, históricas, políticas e econômicas. Essas crianças viram terreno fértil à medicalização e a medicação. Isto é, a atribuição de um diagnóstico médico sobre um aspecto que compõe a atividade humana no processo escolar. Já não bastasse a redução dos problemas educacionais em um caráter “natural” do aluno, são receitados medicamentos como possíveis soluções para adequação de escolaridade.

Neste sentido, destacaram também a função mercadológica da indústria farmacêutica, a ponto de laboratórios estarem subsidiando atividades em secretarias municipais e estaduais de educação. Um fato de alerta máximo para a vida das crianças e adolescentes em especial. Medicalizar, neste aspecto, virou ponte para o comércio na produção de diagnósticos e consequentemente na compra de medicamentos.

Outro ponto considerável levantado no minicurso foi sobre a proposta de projetos de lei que buscam inserir diagnósticos em massa nas redes públicas de ensino, sobretudo com o foco para o diagnóstico e suposto tratamento de dislexia e do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade - TDAH. Pontuaram a gravidade da aprovação de uma lei para validar comportamentos e aprendizagem escolar como supostos transtornos, uma vez que simplificam estes aspectos a partir de critérios insuficientes, sem lastro que comporte a dimensão histórica, política, econômica, cultural, social da vida desses estudantes.

Nesta direção, ressaltaram a importância do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e a repercussão das suas ações no campo da educação, com enfrentamentos necessários sobre as práticas medicalizantes, sobretudo de crianças e adolescentes. Destacaram um dos avanços no âmbito nacional, que foi a publicação pelo Ministério da Saúde das recomendações do uso excessivo de metilfenidato, substância de um medicamento conhecido comercialmente por Ritalina ou Concerta e que são receitados por médicos, em grande medida para esse público frente aos problemas de escolarização. Vale destacar, conforme fizeram as psicólogas, que este medicamento é relativamente barato, o que o torna mais acessível para sua compra e uso.

As recomendações, publicadas em 2015, foram destinadas aos municípios e estados, alertando sobre a excessiva medicalização que tem sido feita nas crianças e adolescentes e recomenda a suspensão da substância como caminho de prevenção dessa medicalização. Além das recomendações do Ministério da Saúde, as psicólogas falaram sobre as recomendações do Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) e o uso excessivo de psicofármacos no sistema socioeducativo.

Após essa exposição, foi colocado um vídeo²³ sobre a medicalização de crianças do telejornal da Tv Cultura, o qual entrevista a professora e psicóloga Roseli Caldas, doutora em psicologia pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo. De forma breve, explica sobre a medicalização e a medicação em crianças em fase escolar. Apesar de curta, a entrevista é esclarecedora e relevante sobre o tema, dialogando com a exposição que foi realizada no minicurso.

Ao final do vídeo, foi aberta a discussão coletiva, na qual se manifestaram alguns estudantes da turma pesquisada. Uma das alunas destacou que seu irmão foi diagnosticado já adolescente com TDAH, mas não tomava medicamento. Ela pontuou sobre a atribuição do diagnóstico como um rótulo no processo de aprendizagem escolar sendo uma forma de medicalizar a vida, fato que ela não sabia, assim como sua família, como relatou. E que foi importante compreender uma outra via de estudos por psicólogos, que norteia a ampliação do conhecimento e leva a questionar a confirmação desse diagnóstico.

Outros alunos também se manifestaram, falando da relevância do tema para a educação, para a formação profissional no curso de Pedagogia, já que o pedagogo trabalha diretamente, na maioria das vezes, com crianças e adolescentes. O minicurso proporcionou

²³ Para ver o vídeo, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=qubnqglr9zs>

um debate diretamente relacionado com os conteúdos estudados em sala de aula no sentido da não naturalização da formação do ser humano e sua compreensão nas diferentes esferas, sobretudo na educação escolar e as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, na tentativa de não cair na medicalização do processo de ensino-aprendizagem.

Através do minicurso, os estudantes puderam perceber, ainda que de forma breve, que as concepções sobre o desenvolvimento humano, em grande maioria, seguem na sustentação desses diagnósticos, rótulos, da atribuição biológica e individual na vida dos estudantes. Neste sentido, foi necessária a compreensão sobre as concepções que norteiam a prática educativa, cujos interesses coincidem com os alinhamentos de uma determinada classe social. Ou seja, a que classe social nossa ação educativa é destinada? Como o professor pode contribuir na aprendizagem escolar e na formação de crianças, adolescentes e adultos? Acredito que esse tenha sido o efeito significativo juntamente com o percurso de formação em sala de aula, sobre as contribuições do minicurso na formação dos professores.

Passamos para nosso terceiro tema de discussão, buscando ressaltar os entrelaçamentos no processo em sala de aula. Vejamos, no quadro a seguir, o tema proposto e os textos que iniciaram esta discussão:

Quadro 16 - Registro das referências estudadas (textos 08 e 09) no componente curricular Psicologia da Educação

| REGISTRO DAS REFERÊNCIAS ESTUDADAS | | |
|---|---|---|
| A gestão do processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar: o conhecimento psicológico e a práxis pedagógica | | |
| TEXTO | AUTOR/A E FONTE | DISCUSSÃO |
| TEXTO 08: É necessária a crítica radical à escola? | TUNES, Elizabeth. In: TUNES, Elizabeth (org.) Sem escola, sem documento. Rio de Janeiro: E-papers, 2011p. 9-13. | Problematização da instituição escolar como controle social da aprendizagem. |
| TEXTO 09: O silêncio ou a profanação do outro. | TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. In: TUNES, Elizabeth (org.) Sem escola, sem documento. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 15-29. | Defesa da educação escolar no processo de ensino aprendizagem e na formação do indivíduo. |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

Para debater este terceiro tópico, a professora falou, em entrevista, que sua proposta foi trazer uma discussão mais direcionada à escola e os processos de escolarização.

No tópico 3, já foram textos trazendo uma discussão mais direcionada à escola e aos fenômenos que professores e estudantes têm vivido ao longo da história da escolarização, reflexões sobre o erro, o fracasso na escola.

As discussões em sala de aula foram realizadas na tentativa de fazer algumas reflexões sobre os fenômenos que atravessam a escola sem considerar o modelo de sociabilidade vigente: o olhar voltou-se para a produção da desigualdade social, o ambiente escolar e as condições de trabalho dos professores, assim como a precarização do espaço físico, da formação de professores e das relações coletivas de trabalho.

A professora destacou que é preciso olhar para estes fatores e acontecimentos que permeiam a escola como características que não são naturais, pois essa concepção naturalizada fortalece as questões de ordem individual e muitas vezes vai perdendo a coletividade no próprio processo educativo, de forma a não se ver a escola com seus inúmeros atravessamentos que são consequências de uma sociedade que produz essa precarização com interesses tão antagônicos na exclusão perversa de muitas pessoas. “É preciso pensar a formação como enfrentamento contra estas questões” ressaltou uma aluna.

E essa exclusão se expressa nos âmbitos sociais e especificamente neste caso do debate em sala de aula, nos espaços educacionais. A professora chamou atenção a partir dos textos para debater sobre a escola, historicamente carregada de um ideal de controle social da aprendizagem e com características que se mantém como modelo de escola até hoje. Deste modo, buscou problematizar com a turma formas de repensar a escola, sem, contudo, negar a sua permanência como um dos importantes espaços de apropriação dos conhecimentos e formação do ser humano.

Continuando o debate sobre este terceiro tema, outros textos foram utilizados em sala de aula. Destacamos a seguir:

Quadro 17 - Registro das referências estudadas (textos 10 e 11) no componente curricular Psicologia da Educação

| REGISTRO DAS REFERÊNCIAS ESTUDADAS | | |
|---|---|---|
| A gestão do processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar: o conhecimento psicológico e a práxis pedagógica | | |
| TEXTO | AUTOR/A E FONTE | DISCUSSÃO |
| TEXTO 10: Considerações sobre as noções de erro e fracasso nos discursos educacionais. | CARVALHO, José Sérgio. In:_____. Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Porto Alegre: Penso, 2013. | Reflexões sobre erro e fracasso na escola |
| TEXTO 11: Raízes históricas das concepções sobre fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. | PATTO, Maria Helena Souza. In:_____. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 29 - 78. | Reflexões sobre erro e fracasso na escola |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

Ainda sobre este terceiro tópico, no que se refere às reflexões sobre “erro e fracasso” na escola, a professora falou, na entrevista, da sua proposta para discussão em sala de aula. Vejamos:

A proposta nesse tópico três é sobre as reflexões sobre o erro e o fracasso na escola, problematização sobre o aprender e o não aprender, fazendo essa reflexão. Problematizando sobre as “dificuldades de aprendizagem” ou de escolarização, para que a gente saia da questão individual, naturalizada, [...] e possa **compreender a complexidade do processo de escolarização, a discussão a respeito da medicalização da sociedade, trazendo fenômenos para que a gente possa contribuir para a formação dos professores.**

[...] temos Maria Helena Souza Patto como base fundamental, do ponto de vista da concepção da psicologia crítica [...] para essa construção do trabalho pedagógico na sala de aula, que não está na abordagem Histórico Cultural, mas tem base o materialismo histórico dialético. [...] pensando como uma abordagem teórica que contribui para essas reflexões no campo da psicologia crítica [...].

O início da discussão desses textos começou problematizando a noção do “erro” na aprendizagem e sua ligação com o fracasso escolar como muitas vezes é atribuída. A professora em uma exposição dialogada, buscou debater o fracasso escolar não como uma decorrência associada ao erro, mas como um resultado de um sistema educacional fincado na atual sociedade que gera materialmente a conservação desse fracasso. É, portanto, uma produção histórica que resultou na reprovação frequente de alunos, sobretudo das classes populares, por apresentarem seus “erros” escolares no processo da aprendizagem.

Dialogando com o texto, a turma participa ressaltando que o erro pode ser interpretado de diversas formas, não pode ser visto como um ato natural, mas fruto de composições históricas que não deve estar voltado diretamente ao fracasso escolar, visto que a apropriação dos conhecimentos é feita por muitos processos, objetivos-subjetivos. Uma aluna, ao falar do professor frente à noção do erro, pontuou que é preciso estar atento para não rotular o aluno como “burro” nem decretar o fracasso escolar como via única das expressões dos erros pelos alunos nas escolas. A professora, junto com os alunos, foi pontuando o lugar do erro no processo de escolarização e na vida, como parte do desenvolvimento que está em movimento.

Ao passarem para a discussão do texto 11, cabe destacar que ela foi realizada a partir de uma prévia distribuição dos subcapítulos por grupo. A orientação da professora foi para que todos os estudantes realizassem a leitura completa do texto que compreende o capítulo I do livro *A produção do Fracasso Escolar*. Conforme destacamos no quadro, o título do capítulo é “*Raízes históricas das concepções sobre fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo*”. Este capítulo apresenta-se nos seguintes subcapítulos: *A era das revoluções e a era do capital; os sistemas nacionais de ensino; as teorias raciais e a psicologia diferencial*. Esta última compõe mais quatro pontos de discussões: *A genialidade*

hereditária; Como diagnosticar as aptidões dos escolares; Quem será educado? e a Teoria da carência cultural: o preconceito disfarçado? Cada um destes subcapítulos foi distribuído para os estudantes em grupos, que levantaram pontos centrais das leituras, assim como, em alguns momentos, problematizações da vida cotidiana.

Interessante observar os pontos que inquietaram os estudantes. Nas discussões sobre as teorias racistas, por exemplo, muitos comentários vieram à tona. Um estudante sinalizou como a ciência, ao buscar produzir conhecimento sistematizado para explicar o avanço da sociedade, também pode estar a serviço de um modelo econômico para manter determinada classe e pessoas em submissão a outras. Ele cita uma passagem do texto (p.33) sobre os trabalhos de Gobineau, um dos teóricos racistas do século XIX, na qual a autora aponta: “Gobineau pretendia provar, como membro que era da nobreza decadente, a superioridade de sua genealogia. Para ele, a raça superior é a ariana, da qual o ramo ilustre é o dos teutos”.

E completou citando outra passagem na página (p.34) do texto, falando que parte do livro “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, publicado em 1854, de Gobineau, “dedicava a considerações sobre as consequências desastrosas da mestiçagem; afirma que nos países em que a raça branca já impura se mistura ao sangue de negros e índios, as consequências serão trágicas, pois resultarão na justaposição dos seres mais degradados”.

O subcapítulo “As teorias racistas” foi bastante debatido pelos estudantes. Uma aluna pontuou como a psicologia científica ajudou na classificação dos “mais e os menos aptos a trilhar ‘a carreira aberta ao talento’” citando a passagem do texto na página 36. Ressaltou como nos dias atuais vivenciamos expressivamente o racismo, na própria ocupação da universidade, por exemplo, do número de professores e professoras negras em comparação aos não negros.

Outro ponto em destaque foi sobre “a naturalização do social” no subcapítulo A psicologia diferencial: a genialidade hereditária, como destacou uma aluna. Ela pontuou sobre a crença na herança da genética, das aptidões naturais humanas, a partir dos estudos de Galton, que buscava “medir a capacidade intelectual e comprovar a sua determinação hereditária”, destacado pela autora na página 37. A aluna criticou, por exemplo, a ideia de que “um pai traficante de drogas terá um filho fadado ao fracasso escolar”, como uma “mãe considerada bêbada e por isso o menino não aprende” ou “o pai é um traficante, está preso, não tem jeito, a criança não vai aprender”, e questionou essas ações, muitas vezes, colocadas como justificativas até hoje nas escolas ao falar da aprendizagem dos alunos.

Ao adentrar no subcapítulo: Como diagnosticar as aptidões escolares, uma aluna ressaltou uma passagem do texto sobre o princípio da ideologia liberal do “mérito pessoal”

como critério seletivo para ascensão social e educacional e relatou sobre um acontecimento na sua casa que a fez pensar diante daquela realidade, partindo da leitura do texto. Seu relato foi sobre um homem, pedreiro, que estava trabalhando na sua casa. A aluna destacou que fez uma pergunta se o mesmo gostava do seu trabalho. Segundo ela, o trabalhador respondeu que as vezes sim e as vezes não, porque construía e ainda constrói tantas casas, prédios que após o término do seu trabalho, ao menos nem chega a entrar em uma dessas construções, nem mesmo para ver como ficou depois que o trabalho acaba. E muito menos pela possibilidade de um dia chegar a morar em alguma delas.

A mesma estudante questionou essa suposta meritocracia, falando do esforço durante anos de trabalho do referido homem e das barreiras impostas para que ele não tenha condições objetivas de chegar a morar em uma daquelas construções. Ela destacou que “agora percebi quem produz e quem detém os meios de produção”, conseguindo fazer um movimento dinâmico de uma leitura crítica sobre o que está sendo estudado. Destacou também a importância do conhecimento dentro do espaço de formação, que é fragmentado e destinado muitas vezes para atender a uma determinada classe, reforçando um lugar de ocupação do estudante e trabalhador na divisão social do trabalho.

Outros estudantes foram trazendo também inquietações sobre as discussões das ditas aptidões nos espaços escolares. “A aptidão é natural? Existe o dom?” perguntou uma aluna ainda em dúvida. A professora buscou mediar, explicando que “o biológico não pode ser pensado estaticamente”, na tentativa de problematizar “o papel da cultura na história enquanto herança genética, histórica e social”.

As mediações pela professora com a turma foram acontecendo a todo momento, principalmente sobre as contribuições da psicologia a fim de tensionar o papel da ciência a serviço de um modelo de sociedade. Ela ocupou-se em problematizar: “como explicar a igualdade imersa na desigualdade social?”, trazendo para a turma questões a partir do texto, sobre o que está por trás da formação que viabiliza interesses de um sistema econômico, político, social dentro de uma sociedade de classes.

E, neste sentido, a aula caminhou debatendo mais um subcapítulo do texto, “Quem será educado?”. Uma aluna pontuou sobre a importância de “um conhecimento que é disponibilizado como caminho para compreender a realidade, suas formas de opressão e exploração”, referindo-se à relevância da leitura do texto para a formação. Outra aluna destacou o papel da escola, mais especificamente o papel do professor, que também se ocupa de colocar mais obstáculos na vida dos estudantes, e continuou falando do “processo de

seletividade de quem será educado e as formas pelas quais essa educação coloca muitos alunos em um lugar de invisibilidade”.

Nesta direção, a professora pontuou que não devemos culpabilizar de forma individual o professor. Ela explicou que é necessário fazer a crítica do lugar que ele representa, mas sem perder de vista que o professor, assim como a formação que ele recebeu, não está deslocado do atual modelo social. Retomou o debate sobre a relevância das concepções, do campo da teoria, das apropriações sobre a formação acadêmica e o espaço escolar e sua relação com a formação dos indivíduos. Desta forma, “não podemos colocá-lo como nosso inimigo, dos alunos e da escola, muito pelo contrário”, destacou a professora. E continuou dizendo que “devemos buscar junto ao professor formas de apreender como as teorias que chegam na nossa formação estão carregadas de explicações que reforçam o lugar do indivíduo como exclusivamente responsável pelo seu processo de fracasso ou sucesso social”.

Uma aluna também destacou, no subcapítulo “Teoria da carência cultural: o preconceito disfarçado?”, a existência de “teorias que incluem o social, mas acabam por naturalizar as desigualdades sociais”. Uma outra aluna falou que “a demanda da escola não é apenas uma demanda formal, mas uma demanda social e não podemos explicar a dificuldade escolar das crianças e dos adolescentes a partir das diferenças culturais”. Uma outra destacou que ficou pensando na passagem do texto sobre o preconceito de associar “o pobre” a uma pessoa agressiva e viciada e “a forma natural ao ver uma pessoa na condição de morador de rua que vem logo à cabeça o medo de ficar perto, o perigo que a pessoa pode ser para a nossa integridade, sem questionar a sua própria condição”.

Para continuar as discussões sobre este terceiro tema, outros textos foram estudados em sala de aula. Vejamos:

Quadro 18 - Registro das referências estudadas (texto 12 e 13) no componente curricular Psicologia da Educação

| REGISTRO DAS REFERÊNCIAS ESTUDADAS | | |
|---|---|---|
| A gestão do processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar: o conhecimento psicológico e a práxis pedagógica | | |
| TEXTO | AUTOR/A E FONTE | DISCUSSÃO |
| TEXTO 12: Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. | SOUZA, Marilene Proença. In: OLIVEIRA, M.K; SOUZA, D.T.R. REGO, T.C. Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002, p. 177-195. | -O aprender e o não aprender: problema/dificuldade de aprendizagem ou de escolarização? |
| TEXTO 13: Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. | OLIVEIRA, Elaine; HARAYAMA, Rui; VIÉGAS, Lygia. Revista Teias v. 17, n. 45, abr./jun. – 2016. | -Medicalização da educação e da sociedade. |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

A professora conduziu o debate ressaltando a medicalização no campo da educação. Ela destacou o papel de uma formação que deve estar comprometida contra a medicalização que frequentemente tem chegado ao processo de escolarização, sobretudo como forma de diagnosticar alunos que “não aprendem” ou que não se comportam como esperado por uma padronização que a escola insiste em buscar. “Qual o papel dos educadores nesse processo?”. “O que temos feito para contribuir no encaminhamento de desenfreados diagnósticos sobre o processo escolar?” indagou.

Para pensar com os estudantes, a professora realizou uma atividade em sala de aula. Trouxe duas reportagens, Ambas publicadas em 2015 pelo jornal A Tarde, sobre o início do ano letivo da Universidade Federal da Bahia e das escolas de educação básica que, coincidentemente, começaram no mesmo dia. As reportagens intituladas: **Baixo rendimento escolar pode ter origem orgânica**, e **Dislexia e TDAH podem interferir**, foram lidas pelos estudantes na divisão de grupos. A solicitação feita pela professora foi para que pudessem fazer uma análise crítica sobre a matéria do jornal, considerando o processo dos estudos realizados em sala de aula.

Cada grupo levantou pontos que foram problematizados. Uma aluna, por exemplo, destacou sua fala sobre a reportagem reforçando, ainda, uma visão naturalizada sobre o que as matérias abordavam, ou seja, uma maneira pela qual representa os estudantes na matéria do jornal, em processo de aprendizagem de forma individual, deslocada das questões históricas, sociais, políticas, econômicas etc.

Todavia, houve tensionamentos nas falas da maioria dos estudantes, como fez uma aluna ao criticar a ideia da origem orgânica, das questões biológicas e neurológicas no processo de aprendizado sem considerar o contexto social neste processo. Ainda mais, ressaltou a aluna, “como se o problema fosse só do aluno, ou da sua família”. Outra aluna criticou o fato de tratarem o processo da aprendizagem como um transtorno do aluno, de forma a individualizar a aprendizagem. Uma outra estudante teceu críticas sobre o próprio diagnóstico da dislexia e TDAH nos alunos falando: “do jeito que a escola está com tantos problemas, não se pode jogar a culpa no aluno e diagnosticá-lo por não aprender”.

Outra aluna questionou os problemas familiares como um dos fatores que pode influenciar na aprendizagem escolar, e reforçou que muitas famílias não se importam com o aprendizado dos filhos. Esta aluna relatou que certa vez seu irmão estava dirigindo e encontrou uma criança brincando na rua e que acabou tombando no carro dele. A criança, que morava próximo a ela, ficou na sua casa o dia todo e nenhum parente foi buscá-la ou procurá-la, segundo seu relato. A aluna indagou: esse menino não tem parente não? Cadê os pais?

Questionando o papel da família como essência na participação ativa do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Debatendo sobre o que a aluna tinha falado da família, outra estudante indagou esta própria colega: “Como a gente pode cobrar algo desta família sem compreender a realidade social da mesma?” Pontuou sobre o olhar culpabilizador voltado às famílias e que em grande medida não tiveram acesso minimamente ao processo de escolarização e foram historicamente excluída de direitos mais básicos para sobreviver. A professora aproveitou para destacar a forma naturalizada do conteúdo das reportagens e a questão da medicalização implicada na formação dos indivíduos: “Quando a gente atribui à família essa culpa do não aprender dos seus filhos, estamos individualizando algo que comporta vários contextos e determinações sociais”. Com isso, “não queremos dizer que as famílias não precisem ter responsabilidade, mas que existem vários fatores”, continuou a professora, que foi evidenciando elementos para pensar não só com a aluna, mas com toda a turma, sobre as condições materiais objetivas, afetivas, emocionais, sem um julgamento moral das diversas e diferentes famílias e o contexto do qual elas estão inseridas.

A professora, em uma exposição dialogada, foi intercalando as discussões dos textos com a necessidade de olhar criticamente as questões levantadas nas matérias dos jornais, que aparecem de forma “científica” e que mexem com as subjetividades dos leitores, alunos, professores de maneira a reforçar os supostos transtornos, doenças, com diagnósticos repletos de preconceitos, padronizações e estigmas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Outro ponto colocado pela professora para discutir as implicações na formação e desenvolvimento dos indivíduos foi o Manual de Estatística e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatra, o chamado DSM. Uma lista contendo 18 sintomas que definem o diagnóstico de uma criança, adolescente ou adulto com suposto TDAH. As problematizações foram surgindo na direção de pensar esses sintomas como critérios que, sob o discurso da ciência, buscam padronizar as aprendizagens e comportamentos dos seres humanos.

O debate seguiu para a crítica ao uso de medicamentos em pessoas que não se adaptam às normas sociais. “A quem interessa esses diagnósticos?”, “A quem interessa transformar em transtorno ou doença aspectos que são constituídos na formação do ser humano?”, indagou a professora, que advertiu o crescimento do uso de medicamentos prescritos para crianças e adolescentes no Brasil. Dialogando com os textos, a professora foi fundamentando as discussões para caracterizar as diferenças embutidas nos conceitos de medicalização, medicamentação, patologização e alertar para os problemas enfrentados nas escolas como motivos para encaminhar crianças e adolescentes aos psicólogos.

A professora ressaltou o papel dos professores para olhar estes problemas escolares e buscar estratégias que não fortaleçam a lógica medicalizante, uma vez que os impactos dos diagnósticos na vida dos estudantes são enormes, levando em consideração as formas de exclusão do processo de escolarização ou a falsa inclusão desse processo na aprendizagem e formação. Este debate culminou nas inquietações para o próximo momento de discussão.

Destarte, passamos para o último momento dos conteúdos programáticos. Este momento compõe o registro do segundo tema no que se refere ao: *desenvolvimento aprendizagem e processos de subjetivação*, organizado para o debate sobre *a pluralidade teórico-conceitual em psicologia e suas implicações para a abordagem do fenômeno educativo: teoria Histórico-Cultural, Behaviorismo, Psicanálise e Epistemologia Genética*. Este item do segundo tópico de discussão, foi realizado ao final do semestre letivo, com o foco para quatro vertentes teóricas distintas, buscando ampliar as apropriações das teorias para a compreensão das diferentes concepções com base no Behaviorismo (a partir de Watson e Skinner), na Psicanálise (a partir de Freud), na Epistemologia genética (a partir de Piaget) e na Psicologia Histórico-Cultural (a partir de Vigotski).

Para trabalhar essas teorias, a professora desenvolveu como estratégia a leitura de textos e atividades em grupos. Os textos foram previamente enviados por e-mail para a turma, cientes da leitura para o dia da aula. Os textos estavam em uma versão condensada, organizado pela professora contendo trechos das obras dos autores e de leituras de outros autores sobre as referidas teorias da psicologia. Para início das discussões, a professora solicitou que os estudantes fizessem pequenos grupos e destacassem, a partir dos textos, três a cinco palavras-chave e as principais ideias/concepções das teorias. As teorias da psicologia estudadas para este momento, foram: Behaviorismo, Psicanálise e Epistemologia Genética.

Feito este movimento, os estudantes ressaltaram as implicações dessas teorias na educação. Alguns registros foram colocados na lousa. Abaixo, a síntese de todos os grupos:

Quadro 19 – Registro pelos estudantes sobre as teorias da psicologia

| | Behaviorismo | Psicanálise | Epistemologia genética |
|--------------------|---|---|---|
| Palavras-chave: | Moldável; Construção; Estímulo; Controle; Experimento; Ambiente. | Inconsciente; Consciência; Vida mental; Personalidade; Autoconhecimento; Interação. | Desenvolvimento; Conduta; Criação; Reconstrução; Interação. |
| Ideias/concepções: | O homem é uma construção, não um ser pré-definido; Construção externa do Eu; Influências externas | Compreensão dos fatores da vida mental; Estudo da mente e desenvolvimento do homem; Fruto das interações do | Desenvolvimento da capacidade cognitiva; Estímulo para despertar novas funções cognitivas; Estímulos através do |

| | | | |
|---------------------------|---|--|---|
| | estimulam o controle emocional e a noção de perigo. | inconsciente com o consciente; Aprender com os conflitos. | meio-ambiente; Criação e reconstrução através das necessidades dos alunos. |
| Implicações educacionais: | Instrução do aluno e controle do aprendizado. | Ampliação dos elementos da consciência e do inconsciente. Percepção das particularidades dos alunos. Dificuldades como forças internas e externas. | Capacidade de criar estímulos; O educador como agente de construção; Investigação dos diversos meios para oferecer aprendizagens. |

Fonte: registro feito na lousa pelos alunos sobre as teorias da psicologia.

Após o diálogo dos alunos sobre os textos e o registro da atividade na lousa, a professora continuou explicando de uma maneira mais fundamentada as diferentes teorias. Destacou que os autores e suas diferentes perspectivas possuem distintas concepções sobre o ser humano, aprendizagem, comportamento etc. Ela pontuou também que as leituras sobre os autores não devem ser feitas de forma a-crítica, a-histórica e equivocada, e isso requer um percurso de leituras, rigor teórico pelas traduções e fontes, diferentes análises sobre as obras. Um caminho que precisa de tempo e dedicação, fator importante para aprofundar as diferentes teorias do conhecimento no campo da psicologia.

A professora destacou, no momento da entrevista, a necessidade, conforme o envolvimento da turma, de estender mais aulas para essas teorias da psicologia:

Nessa turma a gente fez, por exemplo [...] tentando organizar as ideias principais, as concepções, a partir do material que eu levei pra eles **sobre Behaviorismo, Psicanálise, Epistemologia Genética**, pra que eles identificassem palavras chaves, as concepções e as implicações educacionais e no final [...] **a gente acabou precisando de mais uma aula para cada teoria porque eles acabaram se envolvendo e querendo saber mais.**

Minha expectativa não era necessariamente uma aula pra cada teoria e no final conforme a demanda, tive que organizar essa distribuição na turma [...] não é que tenha sido um trabalho proposto, mas isso **acabou surgindo como uma necessidade, então a gente ajustou e fez esse momento também, [...] como experiências em particular dessa turma, eu acho que alguns estudantes realmente fizeram, de certa forma, uma diferença na participação da turma, enriquecendo algumas reflexões críticas sobre estas teorias.**

Uma outra atividade proposta pela professora para continuação dos estudos sobre as referidas teorias foi a distribuição de diversas frases extraídas dos textos com o objetivo de que os estudantes fizessem uma análise e identificassem a teoria da Psicologia (Behaviorismo, Psicanálise, Epistemologia Genética, Abordagem Histórico-Cultural) em cada uma das frases apresentadas. Neste momento, a Psicologia Histórico-Cultural também entrou para discussão.

Os estudantes argumentaram as respostas com as devidas justificativas da caracterização da teoria correspondente com as frases. Conforme foram respondendo a

atividade, a professora perguntava sobre a teoria equivalente e os estudantes respondiam e justificavam. Todos os estudantes que se manifestaram conseguiram identificar elementos em conformidade com as diferentes teorias apresentadas.

Na entrevista, a professora teceu comentários sobre este processo em sala de aula com os estudantes. Vejamos:

a gente trabalhou também para que os discentes tivessem noção de algumas teorias da psicologia, como o Behaviorismo, a Psicanálise, a Epistemologia genética e a abordagem Histórico-Cultural, esta última portanto que era a abordagem que foi sendo explorada ao longo do semestre através destas discussões críticas, mas, também apresentar para eles esse entendimento de outras teorias distintas que ao longo da história, nessa relação psicologia e educação, trouxeram contribuições, reflexões relacionadas a essa relação. Procurando, mais uma vez, fazer críticas aos psicologismos, para que não esteja a serviço de uma psicologia detentora do saber. Mas que discute, a partir da história, as contribuições, ou não, de cada teoria e o que podemos avançar sobre elas pensando nesta relação psicologia e educação.

No decorrer do processo, a professora foi fazendo as mediações sobre as teorias da psicologia de forma crítica, situando-as historicamente e evidenciando, mais uma vez, que diferentes concepções tendem a diferentes análises e ações sobre a vida humana.

Sobre as teorias, ressaltamos uma síntese dos pontos centrais discutidos. Sobre o Behaviorismo de Watson e Skinner, foram pontuados seus estudos com foco no comportamento, alinhados aos conceitos de adaptação, estímulo, organismo e meio. O meio aqui compreendido como um ambiente para controlar, orientar, ajustar o “homem” na sociedade sem, contudo, considerá-la como desigual. Apresentou a ruptura das concepções ligadas à “alma” como essência espiritual dos homens, mas reforçadas as concepções adaptacionistas do ser humano.

Para a Psicanálise de Freud, foram pontuados os aspectos biológicos e sociais do ser humano como resultado de forças antagônicas subjacentes às estruturas psíquicas do id, ego e superego. O desenvolvimento psicosssexual e o reforço da visão naturalizada da personalidade humana. Para a Epistemologia genética de Piaget, foram pontuados a concepção de desenvolvimento como caminho do interno para o coletivo nos indivíduos, desconectado das complexas relações sociais humanas, a construção do conhecimento no processo de adaptação ao meio ambiente e os estágios do desenvolvimento, sensório motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal.

Para a abordagem histórico cultural de Vigotski, foram destacadas sua base no materialismo histórico dialético, ressaltando a construção dialética do conhecimento, a compreensão do caráter histórico do desenvolvimento humano e a ideia de unidade. Também se enfatizou a crítica à naturalização das manifestações humanas, o entrelaçamento biológico

e cultural, na história humana. E as atividades das funções psíquicas modificada pela cultura, os processos de domínio da cultura, como a fala, escrita, desenho, cálculo. Além do pensamento abstrato, a linguagem, o processo educativo na construção de práticas e intervenções pedagógicas.

Com efeito, todas essas teorias foram mediadas pela professora ressaltando seus estudos no campo da psicologia, em um contexto histórico e suas concepções sobre os fenômenos psicológicos e sociais.

No processo da formação, a professora teve como proposta alguns critérios de avaliação, sendo um deles a produção de um “Planejamento Crítico Reflexivo” (nome utilizado pela professora). Nesta direção, destacamos esta avaliação como um dos elementos que compõe o plano de curso. Vejamos a seguir:

Quadro 20 - Registro do critério de avaliação no componente curricular Psicologia da Educação

| Plano de curso | |
|---|--|
| Avaliação | |
| <p>No processo de avaliação será considerada a realização das diversas atividades desenvolvidas ao longo do semestre. Atribuir-se-á duas notas a cada estudante: atividade escrita individual e trabalho em grupo (construção do planejamento crítico reflexivo).</p> | <p>Ao final do curso espera-se que o estudante tenha alcançado os objetivos específicos relacionados à disciplina, tendo a capacidade de se posicionar através de uma postura crítica – reflexiva, argumentando suas concepções a respeito dos temas trabalhados de maneira articulada com o estudo teórico-prático.</p> |

Fonte: plano de curso da professora no componente curricular Psicologia da Educação.

Nas orientações apresentadas pela professora, este planejamento tinha o objetivo geral de “analisar e discutir sobre as relações existentes entre o conhecimento psicológico e a prática pedagógica”. Para tanto, os objetivos específicos atentavam-se para a turma “refletir sobre a contribuição do conhecimento psicológico para o desenvolvimento do trabalho pedagógico”, assim como “elaborar um planejamento atentando-se para a fundamentação teórica no que diz respeito à contribuição da psicologia para a compreensão do processo educativo em uma perspectiva do paradigma crítico reflexivo”.

Sobre esta avaliação do Planejamento Crítico e Reflexivo, construída em grupo pelos estudantes, a professora falou que sua proposta foi ver, como resultado, as reflexões sobre a psicologia e a educação em uma perspectiva do paradigma crítico reflexivo e o diálogo de uma ação pedagógica pensada no público alvo direcionado pelos estudantes, com os temas trabalhados em sala de aula.

Essa avaliação do planejamento foi a avaliação final, que chamamos de Planejamento Crítico e Reflexivo [...] a função foi que os estudantes construam uma proposta de ação pedagógica, como profissionais, de estar trabalhando com determinado público alvo. Eu dei um roteiro para eles seguirem. [...] É um trabalho em grupo, ou dupla, trio ou quarteto, e a gente dedica aulas para esse acompanhamento da construção. [...] É bem interessante ver os resultados. Como a gente tem um momento dedicado para o acompanhamento, a gente vai acompanhando o avanço.

E os estudantes têm como desafio, propor uma ação pedagógica para o público alvo que eles como profissionais vão atuar, que pode ser no espaço escolar ou não. [...] Dentro do roteiro tem um item sobre fundamentação teórica que ali eles vão explorar a relação psicologia e educação. [...] para a construção dessa ação pedagógica como uma forma deles retomarem os temas abordados, dialogando com essa proposta da ação pedagógica.

Conforme a professora destacou, esta atividade foi uma das propostas de avaliação no componente curricular. A professora solicitou que a turma fosse organizada em pequenos grupos para a construção coletiva na elaboração do planejamento pedagógico. A entrega final do planejamento foi direcionada para o fim do semestre letivo, mas a sua construção foi sendo orientada durante o processo das aulas no percurso do semestre.

A professora foi explicando todo o processo para elaboração do planejamento pontuando: a caracterização do planejamento, justificativa, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos, avaliação, fundamentação teórica, referências, apêndices e anexos (se fosse o caso). Detalhadamente foi apresentado cada item a ser organizado no planejamento de maneira articulada e coerente com o percurso do componente curricular.

Ao chegarmos no final do semestre letivo, foi feita a entrega e a socialização do Planejamento Crítico Reflexivo pelos estudantes em sala de aula. Um momento que foi dedicado às trocas das experiências realizadas em grupo, com diálogos dos diferentes temas abordados no planejamento. Em entrevista, a professora destacou sobre este momento de socialização e os resultados dessas produções.

Ao final do semestre, no dia da entrega do planejamento, a gente faz uma socialização para ter esse momento de troca. Acompanhei todos os grupos e tenho noção de todos, mas esse momento de troca é interessante porque a gente tem as diferentes propostas pedagógicas criadas. Foi um trabalho interessante, construído e com resultado, porque é isso, não entrega um roteiro para eles se virassem sozinhos, **é um processo de construção orientada, intencionalmente pensada, elaborada para a formação de professores.**

A experiência no grupo foi muito interessante, as ideias que eles foram tendo e lançando como proposta. Os estudantes exploraram bastante o processo de criação, [...] a partir também de outras disciplinas, de materiais que eles tinham acesso, na troca entre eles. [...] Em função do tempo não temos como executar, mas a gente fica no planejar, na capacidade de planejar, por isso eu chamo planejamento – a gente está planejando[...].

Eu percebo um envolvimento dos estudantes porque eles estão se colocando no lugar de profissionais para pensar uma prática a ser trabalhada com o público alvo. Ao mesmo tempo, percebo um desafio, esse esforço de fazer a sistematização do

planejamento, que é um trabalho escrito. [...] um exercício de construir esse texto do item da fundamentação teórica, desse diálogo entre psicologia e educação.

Então essa proposta de avaliação fica exatamente pra que a gente possa viver um pouco na prática, mesmo em termos de planejamento, a interface psicologia e educação, pensando que a ação pedagógica não é aleatória, ela tem referências e vamos buscar pensar essa ação pedagógica via esses aportes que foram discutidos no semestre, sobre qual concepção de ser-humano, desenvolvimento, aprendizagem, qual a relação da psicologia com a educação nessa discussão.

Ver o que discutimos ao longo do semestre acaba sendo o trabalho fechamento de síntese, procurando vivenciar esse imbricamento teoria/ prática, prática/teoria. Por isso essa proposta de avaliação, e ela recebe esse nome crítico-reflexivo exatamente pensando no paradigma que pode orientar a relação psicologia e educação, não da racionalidade técnica, mas dentro da perspectiva crítica.

Desta maneira, finalizamos o semestre letivo. Acompanhar o percurso vivo do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Raízes com seus alunos na disciplina Psicologia da Educação proporcionou conhecer a professora, os estudantes e os movimentos que juntos trilharam, dentro dos limites impostos historicamente, na apreensão crítica dos conhecimentos, bem como de suas contradições, aqui entendidas não apenas pelas diferenças, mas pelo movimento constante das coisas, do seu entrelaçamento, do processo de correlação e unidade na formação de professores.

Neste sentido, é possível perceber que a professora utilizou diversos conteúdos e estratégias para tentar produzir o pensamento crítico na formação dos estudantes. É possível identificar no percurso da formação a maneira como os estudantes compareceram inicialmente nas aulas, isto é, como eles apresentaram seu ponto de partida, e a maneira como puderam avançar, considerando todo o processo no componente curricular e o seu ponto de chegada ao final das aulas. Perpassados nesse processo, pela apropriação dos conteúdos da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica, ainda que de forma introdutória, correlacionado com uma discussão mais complexa sobre os temas.

Este percurso possibilitou evidenciar a correlação da forma com os conteúdos, através da qual foram articuladas as aulas, isto é, de forma dinâmica, dialogada, dialética, com diferentes e diversas atividades, vídeos, letra de música, e os conteúdos que compõem diferentes concepções, questões, temas, textos, fundamentos, difundidos em uma unidade histórica e crítica.

É possível afirmar que nesse processo de formação, a professora buscou ressaltar uma concepção oposta à psicologia que se expressa com características de adaptação e manutenção dos indivíduos nas atuais condições de trabalho e formação a eles oferecidas. De maneira articulada coletivamente com as lutas cotidianas e engajada politicamente com a formação humana, enfatizamos que o trabalho educativo ali empreendido buscou a socialização/apropriação do conhecimento sistematizado de maneira intencional, organizada

na seleção dos conteúdos programáticos, dos procedimentos e suas formas de desenvolvimento, para repensar o fazer (não) cotidiano na universidade e para além dela.

Tendo partilhado a experiência acompanhada de construção da disciplina Psicologia da Educação em uma perspectiva crítica na formação de professores, apresentamos, a seguir, algumas reflexões tecidas pela professora e alguns estudantes acerca da experiência construída.

4.3 Reflexões sobre a disciplina Psicologia da Educação na perspectiva da professora e de alguns estudantes: as possibilidades da direção da formação crítica

Dentre os temas abordados nas entrevistas com os estudantes, buscamos conhecer suas trajetórias, inquietações e chegada na Universidade Federal da Bahia, bem como a escolha do curso de Pedagogia.

Anália: Eu sempre gostei de estudar, só que eu tirei uma nota baixa no Enem e eu pensei que não ia conseguir nada com isso e nem tentei. Aí trabalhei, trabalhei, trabalhei, trabalhei, mas ficava aquela ansia, aquela vontade de estudar. Foi aí que **fiz o Enem e passei em uma universidade pública no interior do estado da Bahia no curso de Serviço Social. [...] nesse meio tempo, o Prouni também me chamou, e eu optei por ficar aqui em Salvador**, passei em Serviço Social em duas instituições privadas. Optei por uma delas e fiz um ano de Serviço Social. Mas [...] me deu vontade de viajar, tranquei a faculdade e viajei.

Viajei para São Paulo. Fiquei lá, arranjei um emprego rápido, eu trabalhei em um restaurante como recepcionista. [...] mas sempre aquela coisa de “preciso estudar, estudar”, porque eu gosto de estudar, não daquela maneira metódica, mas eu gosto de obter conhecimento, gosto de saber sobre coisas e aí foi batendo a crise existencial, pensando: poxa, não estou completa, acho que nunca vou estar na realidade (risos).

Fiz o Enem novamente e decidi viajar para o Rio de Janeiro. [...] no Rio de Janeiro me inscrevi e passei em Museologia. Eu gosto de história mesmo, gosto de museu também, tem um tempo que eu não vou, mas gosto (risos). Fiquei estudando no Rio e conheci o pai de meu filho e engravidei, não era programado, só que depois disso, eu pensei: vou ter que voltar para Salvador, pois ficar aqui com uma criança... e eu já tinha terminado com ele (pai do filho), então.

Voltei para Salvador, mas queria continuar estudando, mesmo grávida me inscrevi para o SISU, não tinha Museologia nesse semestre, coloquei Serviço Social novamente e Pedagogia, **consegui Pedagogia na UFBA** logo na primeira chamada, aí pensei, vou fazer Pedagogia mesmo e na segunda chamada me chamaram para Serviço Social, mas eu fiz: vou fazer Pedagogia mesmo, **até inspirada por meu filho, e por achar que a educação é a primeira coisa que precisa ser revista para a gente poder construir algo melhor e mais interessante para o bem comum**, por isso fiquei em Pedagogia.

Jasmine: tenho uma graduação em Secretariado Executivo que terminei há uns vinte anos. Eu fiz aqui mesmo na UFBA. Fui trabalhar, veio os filhos, casa, toda essas coisas, então eu me acomodei na minha história acadêmica. Depois de vinte anos veio a questão do desemprego e eu sempre quis fazer algum curso que me desse uma roupagem melhor para contar história. Eu gosto muito, eu sempre contava história para meus vizinhos, meninos e meninas da minha rua, [...], então aquilo ficou sempre na minha mente.

Conversando com minha filha que também faz Pedagogia, hoje é minha colega (risos), eu fui vendo outras amigas minhas que na época da faculdade se formaram em Pedagogia e outros vizinhos também que falam muito bem dessa área, apesar de que tem muitas críticas “ah, vai ser professor?”, as pessoas falam muito, criticando, mas eu nunca vi por esse ângulo. **Foi mais uma oportunidade que surgiu, porque eu fiquei desempregada e para não ficar parada fui atrás do que eu sempre gostei e almejava algum dia ter a oportunidade de cursar e entrei nas vagas residuais.**

Minha filha me informou que já estavam abertas as vagas, **fiz a prova, consegui, passei e estou aqui fazendo o curso de Pedagogia, muito feliz.** Já estou até fazendo curso de extensão também aqui na Faced de contação de história. [...] Foi assim que eu cheguei aqui na Faced. E foi um curso que melhor ia me encaminhar para o que sonhei em fazer.

Girassol: eu cheguei na UFBA por motivação de uma amiga que trabalhou em uma ONG. Na ONG ela era pedagoga e eu estava na condição de assistente social, **sou graduada em Serviço Social** e conversávamos muito sobre as questões sociais, pedagógicas e ela ficava me motivando para isso. Eu fazia acompanhamento escolar em uma escola municipal e outra estadual e chegava lá o fracasso escolar era grande e a questão da evasão escolar também. E aquilo me inquietava. **Conversei com algumas diretoras da escola por eu não saber como agir naquela situação, e foi me despertando o desejo, como é que funcionava todo esse processo de formação dos professores.** De estar em uma academia, na condição de aluna de pedagogia. Essa minha amiga me motivou bastante e eu fiquei sabendo da possibilidade das vagas residuais e cheguei aqui na UFBA.

Estou aqui e vim no sentido de dizer: como é que funciona isso? Porque nas minhas experiências as grandes problemáticas, são problemáticas sociais que o educador não está sabendo lidar, não estou culpando o educador, mas são demandas que estão o tempo todo e a gente fala “sim, e agora? Como vou lidar com isso?” eu via que fugia da compreensão e demanda de uma educação formal. [...] por isso me interessei pela educação e os tipos de educação. Como eu posso lidar com aquele indivíduo que tem um tipo de educação diferente da minha e que a gente não se distancie por conta disso.

Alice: eu sou formada em Engenharia Sanitária e Ambiental pela UFRB. Me formei vai fazer três anos. Só que quando chegou o ano passado eu estava desempregada ainda, fiz uma pós-graduação, não estava aguentando mais ficar desempregada. Aí resolvi voltar para a faculdade. Minha intenção era engenharia civil, eu fiz o Enem só que não consegui a pontuação. Minha tia tem uma escola, na verdade minha família são todas de pedagogos, minhas tias, primas, minha mãe, minha madrinha. [...] Nesse processo que eu estava desempregada e ela pensou em me colocar na escola para assumir uma turma de menores, só que ela reviu a minha formação e me disse: você não tem a formação em pedagogia, então faça Pedagogia que eu já te encaminho.

Quando eu estava fazendo o SISU e olhando minhas opções, tinha Pedagogia. Então pensei em tentar. De uma forma ou de outra eu vou estar dentro de uma área que vai me dar retorno, já que o meu problema maior era esse, ter que trabalhar. Minha intenção inicialmente era mudar para engenharia civil e **depois que entrei no curso, fui gostando, é uma outra visão totalmente diferente do que é a área de exatas, é outra cabeça, outro campo.** O que me interessou foi a parte da educação no que se refere a importância da formação das crianças para o futuro, a gente sempre sabe, a educação é importante, mas quando a gente entra no curso entende de fato o quão importante é.

Alan: eu cheguei aqui na UFBA foi um acaso, na verdade no primeiro semestre eu tinha decidido que não ia fazer faculdade. **Me inscrevi no SISU no segundo semestre, e passei aqui na UFBA.** [...] **Eu escolhi Pedagogia porque na verdade foi uma área que eu gostei, já trabalhei na área da educação,** era para eu ser professor de qualquer jeito, não tinha pra onde correr. A licenciatura estava em mim, só que eu já tinha decidido que para ser professor a gente tem que estudar muito.

Então eu ainda não estava preparado para assumir, não estava disposto para isso, mas a gente nunca está. Na verdade, já acompanhava meus primos e meus irmãos com a questão da vida escolar e de acompanhar os deveres e as atividades, já tinha um pouco de professor-professorzinho, vamos dizer assim. Até nas brincadeiras eu queria ser professor. Já era um desejo meu particular, mas que eu ainda não conseguia aceitar, na verdade não gostaria de usar esta palavra, mas não conseguia me identificar como professor, uma identidade docente.

Aí eu tive uma oportunidade de trabalhar em uma escola municipal lá do meu bairro, como (pausa), - você conhece o Programa Mais Educação? Quando trabalhei no Mais Educação, passei seis meses [...] ensinando matemática e depois eu tomei conta para ensinar português, auxiliar os alunos do turno oposto e foi aí que eu me apaixonei mais ainda pela questão das crianças que eu conheci, da forma como as crianças são. O comportamento delas é totalmente diferente de como são em casa. Eu gostei mais pela rotina da escola, a rotina escolar me atraiu. Tinha uma turma de 5 a 7 anos e outra de 11 a 13 anos. Segundo e terceiro ano. E quarto e quinto ano. Só que era todo mundo junto, segundo e terceiro, tinha um critério da escola para colocar todo mundo em uma turma só. Essa rotina escolar que eu comecei a gostar ainda mais.

[...] Eu sabia que ia ser educador, eu queria primeiro química, gostei muito da área de ciências, eu gosto da área das ciências da natureza, mas quando conheci a Pedagogia eu gostei mais. A gente pode fazer os dois [...] vi que tem como a gente caminhar por outras áreas.

Conversamos também sobre o processo de formação no componente curricular Psicologia da Educação, evidenciando as considerações mais gerais deste processo. Alguns levantaram considerações no que se refere o percurso desta formação no componente antes e após cursá-la. Vejamos:

Anália: esse diálogo com o psicológico, desse ser bio, psico, social eu já dialogava sobre isso em Serviço Social, que já tinha visto um pouco de Psicologia. A abordagem que a professora trouxe pra gente eu acho muito interessante, esse diálogo sócio cultural, ela traz de maneira muito forte que você passa **analisar o humano através do diálogo do psicológico com a sociedade** e é importante pois cada ser humano passa a construir a si mesmo de uma maneira diferente, ninguém constrói da mesma maneira.

Jasmine: nós só temos um semestre com essa disciplina em Psicologia, podia ter mais. Porque o curso de Pedagogia a gente precisa ter noção de um **olhar mais apurado e sensível para acompanhar as crianças, a percepção em vários sentidos**, mas eu gostei muito da abordagem, da metodologia da professora e do conteúdo.

Girassol: eu gosto de psicologia na verdade, então a matéria pra mim, ainda mais na forma que a professora utilizava, de dialogar sobre os aspectos teóricos e também as vivências e todo aquele contexto que se vivia dos teóricos, contexto histórico para entender os teóricos, eu era uma pessoa e me transformei em outra. Todo o conteúdo foi respondendo questões minhas, no que eu estava em campo trabalhando e via várias questões quando ela trouxe teóricos, Vigotski mesmo, aí eu pensei: ah, histórico cultural. Eu acho que não deveria ser só uma disciplina, poderia aparecer mais vezes. [...] acho importante para compreender o indivíduo que está diariamente com a gente.

Alice: como minha área é totalmente diferente de humanas, eu não sabia nada sobre a psicologia. Sabia que tinha vertentes, apenas isso, mas desconhecia. Quando eu entrei, pensei que a gente ia ver todas as vertentes da psicologia, uma por uma, teve as vertentes, mas a proposta da disciplina não era só isso. Foi também ver essas

vertentes, suas diferenças de uma forma crítica e fazer a reflexão sobre elas para a educação.

A disciplina serviu para me abrir portas, do que eu não sabia antes e levo isso para minha formação profissional, que foi a questão da crítica à naturalização da formação do ser humano, o que de fato a gente tem o costume de naturalizar e que não deveria. Confesso que houve momentos que eu não fui tão assídua, tive problemas de chegar cedo e faltei algumas aulas, mas não por desinteresse, foram questões mesmo de outro aspecto de trabalho. [...] A professora foi excelente profissional, ela dá aula muito bem. Foi uma das que mais se destacou de passar o conteúdo, a gente percebe que ela sabe o conteúdo e sabe passar, porque as vezes a pessoa sabe o conteúdo e não sabe passar.

Alan: [...] eu achava que a disciplina ia mexer para um lado, que a gente ia estudar mesmo a questão da mente, e no início foi difícil. Eu achava que ia ser mais técnica, mas foi uma disciplina que **deveria ter mais tempo para a gente abranger cada detalhe das correntes que existe no campo da psicologia**, eu fui pesquisando e fui notando que tem várias. Mas eu entendi que a proposta da disciplina foi **fazer com que a gente reflita**, sobretudo, de **pensar em uma situação e compreender para além da situação**. Eu acho que a universidade deveria colocar mais uma disciplina ou mais duas porque é uma disciplina que está durante todo o curso. Por exemplo, **eu fui estudar didática, mas estou estudando também a psicologia, porque a didática precisa da psicologia, então é uma disciplina importante na educação**. Tanto que as vezes que **eu falo que faço Pedagogia, as pessoas ligam logo a Psicologia, a gente fala tanto dessa questão do humano, de ouvir o humano, que as pessoas pensam que é até psicologia e é uma disciplina que está junto da área da educação**.

Com a ajuda dos textos que a gente discutiu muito e é uma área que também eu estou lendo por sinal, a formação social da mente, eu comecei a ler. Na verdade, eu fiz uma apresentação de didática sobre a Pedagogia Histórico Crítica e eu comecei a gostar dessa tendência pedagógica, foi até a minha escolha na disciplina, porque a gente tinha que escolher sobre as tendências, aí eu escolhi essa. Foi muito bom, para não acabar fazendo uma confusão sobre as tendências, a professora organizou dessa forma para gente entender melhor e a disciplina psicologia dialoga com ela.

Quando **a gente começa a estudar, começa a aprender que a psicologia está desde o início na educação**, na reflexão e a gente só ver no primeiro semestre e aí a gente tem que ir pesquisar mais. **Mudou minha formação na perspectiva de uma questão mais reflexiva sobre o processo escolar**.

Já é possível perceber de forma introdutória pelos estudantes, a articulação do corpo teórico e a importância da condução da professora nas discussões, ou seja, uma relação que ambos vão estabelecendo com o conhecimento. Nesta direção, destacamos sobre a crítica à naturalização da formação do ser humano e das relações sociais, que na entrevista aparece como um dos conteúdos estudados que tem grande destaque nas falas dos estudantes.

Anália: A questão da crítica à naturalização na formação dos indivíduos que a professora falou tanto, dá para construir um diálogo com outras áreas de conhecimento. Em antropologia, dialogamos também um pouquinho sobre isso, a questão do nosso biológico estar alinhado com o sociológico quando, por exemplo, dá meio dia e meu estômago está roçando, entendeu? E isso realmente é natural? Sendo que em outros lugares você não necessariamente come meio dia, em grupos sociais menos complexos não é meio dia, o horário da refeição. Não é 8 h da manhã, meio dia, seis horas, isso é relativo de cultura para cultura.

Esse etnocentrismo, estou falando isso porque a gente precisa dialogar com antropologia um pouco e não tem como deslocar uma coisa da outra, faz com que a gente perceba os nossos costumes como costumes corretos e outros como alheios e errados e naturalizamos o processo, tanto que **a gente fala é natural, “é natural o**

homem ser machista”, como se o homem nascesse machista. “É natural ser mãe”, “a mulher nasce mãe” essas coisas.

O diálogo com a psicologia é para desconstruir completamente essa naturalização das situações e perceber que isso foi construído socialmente e sim, pode ser desconstruído para que novas perspectivas se fundam e possamos agregar outros conhecimentos à educação, já que estamos falando de educação.

Alice: o que mais gravou na minha mente foi fazer **a crítica da formação dos indivíduos que não é um processo natural, mas histórico.** Então chamou atenção a desconstrução da naturalização no processo da formação.

Girassol: A disciplina me orientou e motivou a ver as demandas por outras possibilidades, outras perspectivas. **A importância de compreender de forma crítica para não naturalizar as relações sociais, achar que está tudo normal.** Ela traz uma contribuição da sementinha da dúvida nas nossas certezas. Quando estiver diante de qualquer dúvida, pergunta: por que isso? Como foi isso? Por que não vamos avaliar todo um contexto dessas crianças, desse adolescente, dessa mulher, dessas pessoas? A professora me ensinou a criticar, não criticar o outro, mas criticar as situações, a problemática em não só ser como estar, como aparentemente estar. Ver outras possibilidades e não engessar.

Perceber a crítica a naturalização, por exemplo, que não é natural o fato de entrar na universidade, **como não é natural a ideia da meritocracia.** Por que ganha quem? Ganha na maioria das vezes quem se preparou a vida toda. Esta é a realidade. A competição é igual? Não é não. Nunca. [...] Isso é competição desleal. Pode passar, mas na maioria das vezes quando chega, chega bem depois, depois de ter gasto muitas energias. Entra toda a questão das oportunidades que são oferecidas. Não é igual. E não é natural.

Querem dar aos jovens pobres a formação para o emprego. [...] Mas porque não pode ser uma formação para entrar na universidade? E a disciplina me mostrou isso, porque esse processo parece ser natural, mas não é. Parece ser do esforço de cada um, mas não é, não é. Me ajudou a saber mais como funciona esta relação.

Por isso estar dentro da universidade pública é uma honra. Porque não é todo mundo que consegue chegar aqui. É preciso defender esse espaço. Da minha família paterna, eu sou a primeira a ter uma graduação. Da materna, sou a segunda, pois tenho uma prima que fez Pedagogia na UNEB, uma outra fez tecnólogo de logística[...] essa é a minha família, pense aí. Três pessoas fazendo ensino superior. Imagine uma família com tantas pessoas. Enquanto tem famílias que todo mundo é médico, engenheiro, o pai é, o filho é, a filha é. É muita coisa. **E essa desigualdade não é natural. Precisamos lutar por isso. E a disciplina trouxe essa contribuição para gente perceber essas coisas de forma mais ampliada.**

Alan: a disciplina também **desconstruiu sobre a naturalização das relações sociais,** de classificar cada fase do desenvolvimento humano, no sentido do olhar sobre que a criança faz, de pensar que toda criança é assim e isso não pode mudar. Como eu não tinha formação nenhuma quando entrei no Mais Educação, **eu ouvia dos professores dizendo: “aquela criança é assim, tome cuidado”, “esse daí está ficando adolescente, ficando revoltado” a discussão na sala de aula me fez desconstruir essa visão que eu ouvi na escola. E eu ia mesmo na onda dessas falas,** mas quando eu conhecia os alunos era diferente, mas eu já o olhava com o olhar que a professora me disse, “esse menino não vale nada, tome cuidado”. **Eu aprendi muito isso na disciplina, cada fase tem realmente algo em comum, mas não abrange a todos, cada pessoa tem sua singularidade.**

Eu gostei da autora que fez uma análise de cada momento do desenvolvimento do ser humano, falando das obras literárias, dos textos, não lembro se foi Lajolo, Larocca. Larocca não, ela falou sobre a contribuição para a formação docente. Foi outra, esqueci, desculpa. Mas fala dessa análise da gente ver como funciona essa classificação, naturalizando as situações. **Como é fácil a gente construir formas de preconceitos sobre uma geração,** sobre determinada fase do desenvolvimento humano. **O quanto era verdade aquela reflexão, a análise da autora. Eu lia e**

pensava: - meu deus, eu penso assim (risos). E fui desconstruindo, ia lendo, lendo e me chamou a atenção justamente nesse sentido de que realmente é preciso desconstruir, construir novamente a formação da gente enquanto professor.

[...] É muito pouco tempo para discutir as teorias. Mas essa teoria que ela trabalhou com a gente que me chamou mais atenção. Sobre a naturalização do desenvolvimento humano sobre a infância, adolescência e fase adulta. A crítica a essa naturalização. Eu enquanto aluno queria ficar mais tempo na aula, mas precisava sair para ir trabalhar, então sempre saía um pouquinho antes de terminar. Eu gostava muito da disciplina e não queria sair. Eu falei nessa disciplina, eu tinha vergonha de falar, e na segunda aula, eu acho, eu estava cheio de ideia, cheio de coisas pensando, querendo falar e falei.

Vejamos também que outro conteúdo discutido em sala de aula e destacado na entrevista pelos estudantes foi o fracasso escolar. Os estudantes evidenciaram como uma das discussões mais relevantes para repensar a escola, o processo de escolarização e a formação de professores.

Anália: uma coisa que foi interessante ver: **o erro não como um fracasso, mas como possibilidade de criar um novo conhecimento**, perceber isso e colocar isso pra criança mesmo, quando ela errar não se ver como incapaz e sim como alguém que está construindo novos conhecimentos e que pode construir um novo conhecimento para si. [...] eu mesma me desconstruo muito, a todo tempo [...] que eu falei, há sei lá, há um ano, desconstruir todo um conceito é importante. **Eu sempre fico dialogando comigo mesma, desconstruir determinadas coisas porque é retrógrado, não faz mais parte de mim[...]. Tentar trazer essas discussões sobre o fracasso escolar de forma crítica para a profissão e não estigmatizar ninguém, perceber que são mundos diferentes, diversos, vivências diversas, e não tem como a gente querer que seja padronizado porque o conhecimento não vai se construir dessa maneira. Se a gente quiser padronizar todo mundo, vai ficar tudo engessado.** E a gente não quer fazer isso. A gente quer que as crianças transcendam. Com o conhecimento para todos, mas cada um ser é singular.

Jasmine: a produção do fracasso escolar foi um dos conteúdos estudados mais relevantes para a formação. Eu sei que na maioria das disciplinas, vai passar semestre, entrar semestre e a gente vai tocar nessa questão sempre, então para mim foi o mais relevante para a nossa formação.

Agora mesmo em Filosofia (componente curricular) [...] a discussão vai de encontro a essa sobre o fracasso escolar. Uma coisa que perdura até hoje. Afeta a educação, afeta crianças, jovens e adultos, tudo envolve. E eu **gostei muito de estudar sobre o fracasso escolar porque abriu minha mente para pensar a educação de outra forma. E compreender que o fracasso não está voltado para o aluno, é muito mais complexo, envolve várias questões, contextos. A dimensão histórica foi importante para perceber esse fracasso escolar.**

Girassol: eu gostei muito do assunto da disciplina sobre o fracasso escolar. Do livro a produção do fracasso escolar. **Eu nunca tinha pensando na produção do fracasso, de como a formação dos indivíduos são tão diferenciáveis, para que aquele fracasse e aquele não.** [...] Eu tinha inúmeras inquietações, [...] e quando eu via aquelas crianças de terceira série, quarta série, sem saber ler, sem saber escrever, eu avaliava a realidade familiar, mas dentro da perspectiva do serviço social. Não em uma perspectiva da psicologia sobre o fracasso escolar, de compreender melhor a educação, algo mais minucioso. Eu não tinha essa leitura, então quando fez todo esse trabalho, estudamos o processo histórico, muito importante, aí eu pensava, agora entendi aquela parte, aquele contexto, agora entendi aquela situação. E entender que **aquele indivíduo faz parte de um todo um sistema de diferentes interesses.** Eu lia e falava: é verdade. Me tirou do lugar essa leitura. O mais

interessante é que a gente pega autores que não escreveu agora, tem alguns anos, e é muito atual toda discussão. Eu imprimi o livro e vou encadernar, porque tem coisas para que a gente possa ler sempre. Estou sendo muito sincera, nunca tinha pensado nisso, eu gostei muito do livro, mudou minha vida.

Alan: um dos conteúdos mais marcantes foi o fracasso escolar. Aquele um dos últimos textos que estudamos e o que mais marcou foi o livro a produção do fracasso escolar. Fez a gente parar, sentar na escola e ver tudo diferente. Eu acho que quando a gente escolhe ser professor a gente não pode agir por impulso, a gente tem que parar, ver a situação. E o que mais ficou da disciplina foi isso, não é isso ou isso, tem muitas coisas entre esses “issos”, não tem um remédio pronto para determinada coisa social, cada situação é uma situação. **Analisar, refletir, procurar uma fundamentação teórica, e realizar a prática, praticar, a formação foi isso, a reflexão.** A produção do fracasso escolar, ela escreve isso em 90(1990) e é muito recente. Desde que eu comecei a ler os livros, eu não via a data da publicação das obras, e depois eu passei a ler, prestar atenção em 1986, 1983, e eu fiquei pensando como nosso cenário mostra, agora que está ‘estático’, nosso gráfico, porque parece muito com esses anos. Muda, é claro, há mudanças, já tivemos mudanças, mas no sentido de contextualização social, política. Foi a disciplina que mais me fez refletir sobre a questão desse contexto, do processo educacional, principalmente histórico, foi a Psicologia da Educação.

Em entrevista, os estudantes intercalaram a crítica a visão naturalizada das relações sociais com a apreensão do fenômeno da medicalização, para repensarem seu processo de formação de professores e a prática educativa.

Anália: [...] quando eu penso em psicologia da educação, o modo como a disciplina foi apresentada a mim, a questão de observar o ser humano que é histórico, social, **uma das coisas que foi bem marcante, foi também a questão da medicalização.** Sobre o Fórum que é contra a medicalização da educação acho muito importante, porque hoje tudo é um diagnóstico, “ah não, tem TDAH vamos medicalizar”, não apenas medicalizar dar o remédio, mas dizer que tem a doença, uma doença, uma patologia, um transtorno. E não pensar que talvez a questão esteja relacionada ao modo como o sistema educacional se coloca para esse indivíduo, ou pensar o modo como o mundo se coloca de uma forma geral para esse indivíduo. Lembrar que somos seres únicos, que nos adequamos à sociedade, mas uns conseguem se adequar com mais facilidade, e outros não conseguem se adequar àquilo que já está posto. Então eu vejo (o componente curricular) como uma contribuição para repensar o ser humano e **repensar essa adequação a essa sociedade. E o rompimento com a naturalização, preconceitos, com as discriminações,** entender que realmente nós somos frutos de construções de outros indivíduos, entender que essa questão da medicalização vem de uma construção social, de uma classe que quer se colocar como dominante sobre a outra.

A própria questão do comércio, da indústria farmacêutica, estar totalmente ligada à medicalização de tudo, não apenas da educação, mas do humano, de um modo geral, porque se você tem problema para dormir, você não toma um chá de camomila, você vai logo tomar um remédio, né? E não estou falando de negar a ciência. Mas de não permitir um tempo para que seu corpo se cure. Essa naturalização do comportamento humano também está aí, já naturalizou tomar remédio. Precisamos dessa despadronização, que leva a querer que o outro não tenha o mesmo comportamento, ideias, vivências que você [...].

Hoje eu já me podo na hora de naturalizar as coisas, “essa pessoa deve ter dislexia”, não, eu acho que a gente precisa realmente desconstruir e **entender que talvez a questão esteja relacionada não a pessoa em si, mas no modo como a sociedade é organizada e colocada para esse indivíduo.** Percebo agora ao chegar na sala de aula que ali são vários mundos, não chega só a criança, chega a criança com seu histórico de vida, vivência, construções sociais, com tudo aquilo que o mundo

coloca como estigma para a criança. Eu acho que desconstruir esses estigmas e a questão da divisão da sala entre os que são os “bons” e os que são “ruins” supostamente, porque cada um tem sua potencialidade, vão ter coisas a trabalhar em sala de aula e isso está em construção em mim. **As estratégias que eu vou ter que utilizar para poder fazer com que a criança crie interesse por aquilo que está sendo exposto na sala de aula e não culpabilizá-la por uma possível falta de interesse.** Tornar os temas na sala de aula interessantes para as crianças e ver alternativas ao modo como a educação de uma melhor forma se coloca para a criança.

O que ocorre muitas vezes é que a educação não é interessante para a criança porque não está relacionada com aquilo que ela vive, não somente do que vive em casa, mas a relação com o mundo. De se perceber no mundo. Eu então enquanto futura pedagoga vou ter que criar estratégias neste sentido e a psicologia me fez perceber que é possível criar essas estratégias para poder romper com a estrutura que já está posta. E não ver a criança como a boa e a ruim. Isso é muito sério.

Jasmine: o que mais me chamou atenção também na disciplina, que eu desconhecia, foi a questão da medicalização. Teve uma palestra aqui no auditório, eu fui assistir e foi muito impactante para mim, porque eu desconhecia totalmente dessa questão da medicalização na área da educação infantil, em relação as crianças. Como foi uma palestra, não dá para a gente que está iniciando sentir a dimensão complexa e perigosa que envolve todo contexto, mas **foi muito impactante, a questão de medicar as crianças, até para ficar mais “tranquilas”, dentre outras muitas questões que foram abordadas também em sala de aula.**

Girassol: sobre a questão da medicalização eu não conhecia esse processo eu vim conhecer a partir da professora e do seminário. [...] acho bom falar da importância da psicologia nesse sentido como um dos aspectos teóricos para poder atuar como professora da melhor forma possível. **O questionário mesmo do TDAH quando estudamos que a professora falou em sala de aula são perguntas que levam a todo mundo ter aquilo.** Então somos todos com TDAH. **Do quanto a psicologia é importante e não podemos rotular tudo** e nem contribuir para a família procurar médicos e acabar medicando os alunos. **Eu quero ser uma professora que não contribua para isso.** [...] Eu acredito nesse processo de dialogar, conversar, compreender o indivíduo, criar e verificar as possibilidades.

Alice: eu já tinha ouvido falar de um crescente número de crianças com autismo, TDAH, e que isso vem crescendo. E já tinha reparado até a forma do contexto daqui de ter gente de perto de mim e as pessoas falando: “esse menino é hiperativo”, da família falar essas coisas. Depois que eu ouvi a palestra e as aulas fiquei pensando como é que minha prima tem certeza sobre estas questões se ela não tem embasamento teórico pra isso? porque só de atitudes da criança na sala de aula que ela disse que tem, e não falou de um, falou de cinco que são diagnosticados e tem mais uns cinco e seis que não são diagnosticados mais ela tinha certeza que eles são hiperativos [...].

Acho que entra um pouco **a questão da naturalização aí, agora está tudo assim, a criança agitada é hiperativa, e não sabe o contexto que ela está inserida. E naturaliza o comportamento, o desenvolvimento e a aprendizagem.** As vezes a criança só quer gastar energia. E as crianças estão tomando remédio por causa disso, são tão novos tomando remédio, e a gente não sabe o que isso vai acarretar a frente das suas vidas. **Essa contribuição foi importante sim, mas penso que esteja junto a crítica à naturalização sobre a formação do ser humano e o desenvolvimento das crianças, adolescentes, sobre as pessoas de uma forma geral.**

Alan: [...] eu não sabia que existia todo um movimento por trás, era algo que eu também **não sabia que existia de práticas que ocorrem nas escolas, de medicalizar e medicar as crianças.** Era uma realidade que eu não conhecia. Por eu não conhecer é algo muito novo ainda para falar, mas **pelo que foi apresentado a medicalização está viva e é perigosa, muito perigosa. Perigosa para a escola,**

para a sociedade. No ambiente escolar mesmo, poderia ser um espaço que não deveria acontecer isso.

A professora levantava sempre essa questão mesmo da criança que é o problema ou o sistema escolar que é? A sociedade? A medicalização traz isso. Quem deve ser medicalizado? Precisa de uma desconstrução na verdade. Todo um sistema complexo que precisa ser questionado. Não as crianças. O remédio é algo instantâneo, dez minutinhos está fazendo o efeito e existe essas práticas porque é difícil pensar, refletir. Na escola são tantas coisas para resolver, envolve tempo, planejamento e você não se propõe a pensar um pouco de que forma pode ser diferente, para não utilizar as práticas que acabam medicalizando.

É justamente preciso desconstruir isso, fazer com que a gente professor, coordenador, gestor, os sujeitos da educação pensem de que forma podem melhorar o sistema escolar para que o aluno se sinta bem e não como a gente acha que só deve ser apenas. Se o aluno não vai bem na escola, algo precisa ser visto para além de culpar o aluno. **Quando a gente o culpa sozinho, a gente medicaliza.** Tinha um filme que eu assisti, as crianças tinham poderes, eram mutantes e existia uma escola onde eles eram domados, as crianças eram domadas pelos professores, medicalizadas, presas, claro que o filme traz um exagero, mas existe esse controle dessa forma. Aí tinha um deles que ficava mais revoltado, toda aquela ficção, mas é algo que eu posso trazer para a escola de que uma criança medicalizada, dopada na escola pode surgir um efeito nela na frente daquele professor, da escola. **Eu acredito na escola, então para mim é muito difícil ver uma criança dizer que não quer ir para escola.**

Porque na verdade a escola não se tornou mais um lugar que ela tenha que ter lazer, brincar e estudar. Ter lazer, brincar e ter conteúdo. Ter algumas coisas a mais óbvio. Precisa se tornar atrativo porque cada vez mais afasta os estudantes e aumenta mais a crítica para a escola, para o desaparecimento da escola, tudo isso vai afastando a sociedade da escola, tira a própria comunidade do pertencimento que falam “deus é mais, aqui a escola é ruim” ou “meu filho ficava dopado, quietinho”. Uma certa vez na sala de terceiro ano de minha irmã- terceiro ano, todo mundo estava quieto, porque a professora tinha ameaçado as crianças, no sentido não de medicar, mas só verbalizar as crianças estavam tudo recuada, meninos de oito, nove anos, e eu fiquei impressionado, não é possível, só o barulho do ventilador. Eu perguntei a minha irmã e ela disse que se não tivessem assim todo mundo ia ficar sem recreio. Isso é uma pressão verbal que medicaliza. E aí quantos alunos não vão sair da escola pensando na escola como algo ruim?

E ali é um momento importante. Ele acaba vendo o colega sendo expulso da outra sala, essas ameaças que existem dentro da escola que podem acabar afastando. Um único **problema de medicalizar**, um único não, **que são vários, mas a questão de afastar mais as crianças da escola e vai se perdendo toda a importância da escola, de aprender, de fazer dela um lugar onde a ameaça não tem espaço.** Tem essas coisas de “esse menino é hiperativo”, essa criança se torna a criança problema, ninguém quer, deixa a criança de lado e o pior de tudo é isso, “deixa ele aí”.

Tinha um menino mesmo que corria a escola toda e a mãe dele tinha que ficar o dia todo na escola, trabalhar ela não podia, porque a escola disse que ela tinha que ficar lá para ver o filho. Só que na época eu não estava com a mesma cabeça que hoje. A psicologia me trouxe que isso é uma forma de medicalizar também a criança, eu acho que sim, não dá remédio, mas excluir, ninguém tomou uma providência de melhorar, de pensar de que forma a gente pode trazer propostas e ações para compreender a criança, se a professora precisa de um auxiliar, toda uma conjuntura, a escola não é formada só de professor, tem didática, planejamento, política, falta política nesse sentido, preparo, formação do professor nesse sentido para não medicalizar, falta várias coisas. E uma forma de resolver e fazer uma coisa rápida é medicalizando, por causa do tempo, o ano letivo são 200 dias e aí a gente teve greve esse ano, então vamos fazer isso que é mais rápido, é bem difícil e você acaba incorporando, não ver e vai, vai e daqui a pouco já está lá no meio também. Temos que tomar cuidado.

Outro aspecto que merece destaque é a avaliação, que envolveu a construção do Planejamento Crítico e Reflexivo pelos estudantes. Eles comentaram sobre esta experiência

em grupo e ressaltaram o tema desenvolvido no planejamento. Primeiro destacaremos as expressões de Anália, Alice e Girassol, três estudantes entrevistadas que realizaram esta avaliação no mesmo grupo. Desta forma, reunimos seus depoimentos para destacar como foi esta experiência de forma coletiva. Depois evidenciaremos as expressões de Jasmine e Alan sobre suas experiências nos seus respectivos grupos.

Anália: sobre a experiência da avaliação da disciplina do planejamento, o meu grupo foi eu, e mais três colegas. Essa avaliação ficou uma lacuna para mim, mas fez parte também desse processo. Falo isso porque estava um pouco distante nos dias finais por causa da gravidez, mas continuei fazendo o projeto com o grupo.

Como minha irmã estava estagiando em um colégio, a gente foi fazer uma intervenção pedagógica pequena lá. Pegamos essa experiência que fizemos na escola e colocamos no trabalho do planejamento. Não era uma exigência pela professora ir à escola para fazer o planejamento. Mas fomos. Nosso tema foi sobre o dia da consciência negra, 20 de novembro. Na escola, fizemos uma roda de conversa, falamos sobre o dia da consciência negra, tocamos música, fizemos dinâmicas e era para estudantes que faziam dependência, eles pegavam a série na qual eles estavam naquele ano e essa disciplina de dependência que estava passando por um processo de ressignificação conforme a escola falou.

Não era uma dependência daquelas que você tipo pega a disciplina e trabalha só aquela disciplina, algo mais engessado, era como se fosse temática, e minha irmã desenvolveu um projeto com eles nesse processo de ressignificação da dependência, ela chamou a gente junto com a diretora para ir lá. Aí fomos, conversamos com eles sobre a questão da consciência negra, são adolescentes, do primeiro e segundo ano. E também alguns alunos que já estavam no terceiro ano do ensino médio.

Na questão da ressignificação a gente pode aprender o quanto é importante desconstruir um pouco esse lugar da escola como algo fechado, e ver um modo mais dinâmico do aprendizado acontecer. A gente falou sobre a lei 10.639 de 2003, falamos sobre pessoas negras que lutaram, como Luis Gama, Zumbi, Dandara, personalidades negras que não são abordadas no dia a dia escolar para que eles viessem a conhecer, ter como referencial e compreender que a gente precisa de representatividade realmente. Dentro da roda, fizemos isso, um reconhecimento dos indivíduos, dos históricos, como também dos estudantes.

Fizemos uma dinâmica onde cada um falava de si, o nome e uma qualidade, a dinâmica era fazer uma “teia” com barbante coletivamente à medida que os estudantes falavam sobre eles e suas experiências em relação a própria negritude, posteriormente desfazíamos a teia. Alguns falaram sobre situações de racismo, a qual foram acometidos, então eu acho que o projeto, a apresentação que a gente fez, dialogou com a disciplina no sentido de promover novos olhares na escola, conhecer o estudante, não como alguém passivo, percebê-lo como sujeito.

A gente se sentou no chão, fizemos uma sala de aula no pátio da escola. Tem que haver o diálogo e que os estudantes possam se reconhecer também nos espaços históricos, não apenas pessoas com determinadas características podem ocupar estes espaços de destaque. Foi isso que vivenciamos na escola e trouxemos para o planejamento crítico e reflexivo na disciplina. E isso foi o mais importante, no sentido de aprender a desconstrução no modo como se aprende, não colocar o professor apenas ali na frente como se fosse o único detentor do saber, de conhecimentos, ouvir o que o estudante tem a dizer.

Alice: quanto à avaliação do planejamento, eu gostei, mas senti falta das outras avaliações. A gente fez em grupo, como eu já tenho meu grupo a gente sabe lidar e é mais fácil, encontrei um grupo que a gente conseguiu se comunicar bem. Tivemos que repartir o planejamento para que cada uma fizesse uma parte, então teve conteúdos que eu não debrucei porque foi outra pessoa que fez, mas de forma geral o planejamento pedagógico eu gostei [...].

Girassol: a avaliação sobre o planejamento, eu consegui me juntar com meninas tranquilas e “cabeça”, bem articuladas, bem políticas. Quando a professora falou do trabalho nós nos juntamos. A gente tinha ido em uma escola estadual [...] e o trabalho que a gente desenvolveu foi com adolescentes, falando sobre a questão do racismo, da autoestima, e o tema foi sobre a consciência negra.

Nós fizemos dinâmicas, uma colega tocou violão, e depois iniciamos falando sobre o racismo em uma roda com os alunos. **Sinalizamos a necessidade de se reconhecer como negro, de reafirmar a nossa existência, de que a gente não é invisível.** Nossa turma na escola foi de jovens que perderam em disciplinas e estão fazendo dependência.

Na roda de diálogo, tinha pessoas com histórico de suicídio, alunos que relataram que iam para os mercados e os seguranças iam atrás perseguindo como se fossem roubar algo. Foi um momento muito bom viver essa experiência. Tem um menino que falou: eu acho injusto ter que ir ali no meu bairro e levar a carteira de identidade, meu pai fica mandando toda hora, mas eu não levo. Nós conversamos com ele, da necessidade de levar como um jovem negro e que se por acaso um policial o pegasse na rua poderia fazer alguma coisa com ele porque ele estava sem documento, enfim, a gente tentou dialogar sobre uma estrutura racista que existe. Foi uma experiência que envolveu dar toda uma explicação para os estudantes da política racista que existe. Então ele disse que ia começar a usar a identidade.

Tinha um adolescente que já tinha concluído a educação básica e que segundo ele não tinha o que fazer e continuava indo para a escola. Esse mesmo jovem disse que tinha interesse em entrar na universidade, veja que ele já tinha se formado, já tinha concluído a escola, mas não tinha para onde ir, continuava indo para escola para assistir as aulas. E **conversamos com ele sobre nós, três jovens negras** (o grupo era composto por quatro alunas. Três jovens negras, Anália, eu e outra colega da turma) **na escola conversando com eles, que conseguimos acessar a universidade pública, mas é um processo que precisamos fazer, para destruir o opressor que não quer nos deixar prosseguir e prosperar.**

Vimos então que muitos estudantes olham para um lado, não veem nada, olha para o outro, também nada. Como resolver esta realidade de oportunidades que é sobretudo socioeconômica? **Foi importante a psicologia nesse processo para compreender de uma forma mais complexa. Qual problema da educação formal neste aspecto?** Compreender a demanda desses meninos. Demanda social. Se o professor não estiver preparado para saber que isso pode e está acontecendo no ambiente escolar, ele pode não saber como lidar, pode ter rejeição, pode adoecer.

Nosso trabalho foi tranquilo, foi nessa perspectiva da autoestima e o grupo foi maravilhoso. A gente vivenciou uma experiência, não sei se todo mundo na turma que fez o planejamento teve a mesma oportunidade. Seria interessante fazer parceria com alguma instituição para levar os alunos ter essa vivência.

Jasmine e Alan também destacam suas experiências de forma coletiva na construção do planejamento. Vejamos o que eles falaram desta experiência com temas um pouco semelhantes, mas que foram abordados em diferentes grupos.

Jasmine: sobre o trabalho feito em grupo, como a gente ainda não tinha pego a matéria de didática para entender o planejamento de aula, apesar que não foi exigido assim totalmente pela professora, porque ela sabia que a gente não tinha cursado essa matéria ainda. Então a professora deu toda a estrutura para gente, orientou, teve o momento de tirar dúvida com ela, tudo bem encaminhado. **A gente escolheu o tema de alunos com necessidades especiais.**

Como no **meu grupo tem a uma colega que é deficiente visual e ela participa de uma escola,** não lembro agora o nome, participa para ajudar a treinar/capacitar ela para aprender e integrar nos acessos para pessoa com deficiência. Ela tem uma doença que vai perdendo a visão aos poucos. Tem outra colega do grupo também que trabalha aqui na UFBA nesse departamento de pessoas com deficiência. Então **foi muito produtivo, porque a gente já tem o convívio, o concreto e não precisou ficção nenhuma. Porque podia ser ficção também, pensar na proposta**

pedagógica e que fosse nessa perspectiva crítica. E construímos nosso planejamento nesse sentido. Tudo isso a gente colocou, a infraestrutura, objetivo, a partir da experiência com ela e da colega que já trabalha nessa área. A colega está aqui no Proae e ela já começa a treinar para isso, quando vier a perder toda a visão. Foi muito real nosso grupo e foi muito importante.

Alan: eu gostei do trabalho em grupo, eu só queria ter mais tempo, coisa que eu não tive, foi dado o prazo, claro, estou falando no sentido de me organizar, da equipe também, porque a gente precisava de mais tempo, [...] mas a experiência do grupo foi boa. **O assunto que a gente trabalhou no planejamento foi essa questão das diferenças culturais com as crianças especiais.** A gente planejou um dia na manhã com os estudantes, não fomos a campo, o planejamento foi pensando como a gente faria na sala de aula se fosse trabalhar com esse tema. A gente foi construindo junto o planejamento.

Finalizando, também reunimos as expressões dos estudantes sobre as contribuições do componente curricular Psicologia da Educação e a apreensão dos conhecimentos nesse processo para a formação crítica de professores no ensino superior.

Anália: a contribuição para formação crítica está no entendimento de não naturalizar para não diagnosticar os seres humanos. A questão também que ela (a professora) falou, sobre a abordagem da psicologia antigamente que eles já estudavam assim direcionando por exemplo, **acho que foi “Gobineau” que estabeleceu uma teoria que o indivíduo da classe proletária tinha tendência a falhar na educação, sendo menos produtivo na questão intelectual, não pensando que aquele indivíduo não tinha tempo para estudar, tinha que trabalhar pois a sociedade se colocava pra ele de uma maneira mais pesada em comparação a uma pessoa que era privilegiada, rica e tinha pessoas a seu dispor para servi-la, né, ele justificava como se fosse natural da classe proletária fracassar no âmbito educacional, sendo que não é bem assim, não se analisava o sócio histórico.** A questão da desconstrução dos paradigmas sociais que são impostos, **a desconstrução da medicalização da educação, e para mim enquanto ser humano, não perceber a minha verdade como algo absoluto, questioná-la sem, contudo, negar que exista.** Perceber outras perspectivas, seus olhares sobre o mundo.

Quero falar da minha participação na disciplina que eu acho que foi boa, eu falo muito, lia os textos, não li todos, mas li a maioria. Ficou um ou dois. E até aquele que eu fiquei sem ler, eu conseguia participar. Eu gosto muito de falar, sou participativa, sempre fui. Só um período na minha vida que eu não fui participativa que uma professora disse que eu falava muito, ela disse pra minha mãe, isso eu era criancinha, primário, “ela é uma boa aluna, mas fala demais” aí eu parei de falar, fiquei um ano sem falar. Aí outra professora disse a minha mãe: ela tem uma dúvida e as vezes não fala. Aí eu pensei: o que elas querem de mim? (risos) aí voltei a falar e nunca mais parei.

Eu gosto de ler, de relacionar a vida cotidiana com o que eu leio na sala de aula. **Eu gostei de tudo, está reverberando e a disciplina desconstruiu muitas questões e a formação crítica fez toda diferença.** Eu particularmente não estou satisfeita com o modo como a sociedade está, logo estou neste espaço, de poder, de conhecimento, existe outros espaços de conhecimento? Sim, mas este espaço de conhecimento daqui da universidade faz parte do poder tanto que para entrar aqui se esbarra nessa questão. E para mim estar aqui é tentar plantar uma semente no solo social que venha trazer um benefício para as novas gerações. [...] Eu acho que para desenvolver esse conhecimento no indivíduo tem que ser de maneira crítica, porque se não a gente só vai reproduzir, e eu acho importante que a gente possa desconstruir e construir algo novo e todo mundo deve ter a possibilidade de construir algo novo.

Mas quando a gente vai para esse discurso meritocrático, que todo mundo pode conseguir, não é bem assim, nem todo mundo tem a mesma oportunidade, e tem espaços que são feitos para a gente não acessar. Então ainda é uma relação de poder

e precisamos ocupar estes espaços para desconstruí-lo, para criar possibilidades para todos. [...] Não é só ter acesso, mas enquanto ser, sujeito, construir seu próprio conhecimento e a sociedade precisa engolir mesmo. Todos os saberes devem ser considerados contanto que não agrida a humanidade de ninguém, óbvio. Tem que haver o respeito. A supressão dos conhecimentos se reverbera de diversas formas. Essa sociedade se constrói nessa alienação, reduzindo os indivíduos, os saberes de outros povos, deixando algo a margem para poder uma única cultura dominar. Quiseram nos alinhar compreendendo o Brasil enquanto país colonizado e querem ainda nos alinhar. A partir do momento que a gente percebe que o conhecimento que está colocado é o conhecimento qual? O europeu. De um modo geral, a gente não tem acesso nem enquanto Brasil, nem mesmo da América Latina, a gente não dialoga sobre os conhecimentos do pessoal da América Latina. É um epistemicídio que acontece, que a gente não consegue estudar de maneira profunda os nossos próprios intelectuais. Vai sempre beber da fonte do europeu. [...] A gente não conhece a Ásia, a Oceania, a África, a América Latina, nossos próprios hermanos aqui perto e a gente não estuda. [...] Eu estou pensando muito na minha pesquisa de educação com uma professora de outra matéria na questão do etnocentrismo e a aplicação da lei 10.639 e a própria 11.645. É como se relacionasse o estudo de África, a cultura afro brasileira com algo direcionado para o negro, e não é bem assim, todo mundo tem que saber, assim como todo mundo sabe do europeu tem que saber do negro africano, assim como do asiático, que fazem parte do mundo e ajudaram em sua construção do mundo, porque só estudamos a Europa?

É incrível toda vez que eu vou para qualquer palestra, seminário, relacionados a questões africanas, afro-brasileiras, o público presente é massivamente de pessoas negras, como se as pessoas brancas não pudessem estar interessadas, é algo gritante o quanto é desinteressante para a pessoa branca, todo mundo tem que estar ciente dessa cultura, dessas culturas e esse conhecimento precisa estar disponível para todas as pessoas terem acesso, todos os conhecimentos dos cantos do mundo e a educação vai se efetivar de maneira ampla quando ela permitir que todo mundo tenha acesso a diversas informações possíveis. É óbvio que não vai ser de uma hora para outra, assim tão rápido e fácil, a gente precisa de uma desconstrução do próprio processo educacional para a gente conseguir avançar. Mas tem um impedimento que é político, econômico, social, é histórico por isso não é fácil.

[...] Eu não estou negando a importância de estudar a Europa, mas a ênfase somente nela. É como o diálogo com rótulos, a gente não quer rótulos, mas neste caso a gente precisa colocar um rótulo para chamar a atenção para se fazer visível porque se não se fizer visível, vai ser como se você não existisse, estar relacionada à visibilidade.

Quando você invisibiliza um grupo, a gente vai ter que levantar bandeira, vai ter que colocar um rótulo até a gente conseguir alcançar uma visibilidade. Um posicionamento. Um rótulo neste sentido, de ter um posicionamento sobre determinadas coisas.

Por isso que a gente está aqui para desconstruir mesmo. As contribuições da Psicologia da educação enquanto componente curricular ofereceu para a formação crítica de professores essas questões. Então o que mais chamou minha atenção na disciplina de forma crítica foi a questão do sócio histórico, perceber o psicológico como algo não deslocado do sócio histórico. O que ficou mais forte foi isso, não criar essa ruptura porque ela de fato não existe, enxergar essa relação como aspectos inseparáveis nos humanos. Perceber a amplitude do contexto no qual a gente está inserido para poder fazer o diálogo entre o conhecimento, o professor, o estudante. E falo também da formação crítica que advém do diálogo com os entes acadêmicos, com as leituras também extra acadêmicas, com intelectuais contemporâneos que admiro etc.

Jasmine: no início do semestre, eu estava um pouco sem querer participar. Pessoas com idades diferentes da minha, menor, e eu ali começando tudo de novo, é como se eu estivesse indo à primeira vez a sala de aula. Foi uma expectativa muito forte. **Para quem estava começando depois de vinte anos novamente a estudar [...] eu me surpreendi.** Então uma das principais contribuições que levo da disciplina é **saber olhar o outro.** Principalmente uma criança. Tem o jovem, o adulto, mas a criança, é preciso ter um olhar ainda mais crítico em sala de aula. Levo também o

olhar crítico de não se deixar levar pela aparência, observar bastante, analisar e eu vou levar para minha vida profissional. Outra contribuição crítica na minha formação diante desta disciplina estudada foi quando teve uma discussão na sala sobre um tema que eu não lembro assim pontualmente, mas eu lembro que eu falei sobre crianças e mães. Sobre mães que tem filhos que saem para trabalhar e as crianças ficam sem rumo, mas isso entra uma questão de cultura e vários outros fatores. Eu particularmente conheço mães solteiras que também acolhe seus filhos e não ficam o dia todo nas ruas. Como **teve uma experiência que falei na sala de aula, um irmão meu estava dirigindo e uma criança na rua brincando passou e tombou no carro dele, não teve nada com a criança, essa criança ficou lá em casa o dia todo e não chegou uma pessoa, e era vizinho ali da área, não chegou uma pessoa procurando essa criança, eu fiquei pensando “esse menino não tem parente não?” “está sozinho na rua” “não tem ninguém não? cadê os pais?” eu pensando comigo.**

Então naquele momento na aula foi a oportunidade que eu tive para tocar nesse assunto para ver se iluminava minhas ideias. Será que eu estou pensando assim tão rígida? Essa aula tocou nesse assunto e **a professora colocou uma observação da história, da cultura, sobre a condição que aquela família poderia estar, a estrutura que está colocada socialmente, tudo isso entra no diálogo com a psicologia, então foi um esclarecimento que eu tive, de abrir mais a mente sobre essa questão, nem todo mundo é igual e tem vários fatores que envolvem. E que a gente não pode individualizar essa questão.**

Então esses pensamentos que eu tinha antes, como no caso da criança que eu falei, depois das explicações, dos debates em sala eu já estou vendo com outros olhos e estou refletindo bastante. Procurar conhecer a fundo o histórico dos indivíduos que não é separado do contexto histórico no mundo. Para o profissional pedagogo é uma das disciplinas fundamentais. Independente se for exercer em sala de aula. Mas se vai trabalhar com pessoas é essencial você ter o mínimo de noção de conhecer o outro, o olhar do outro de forma diferente. O olhar mais apurado. E a psicologia deu essa reflexão crítica e estrutura através de referências bibliográficas e do conhecimento compartilhado pela docente.

Alice: as contribuições críticas que eu destaco foi de ter mais empatia, se colocar no lugar do outro e tentar entender aquela construção social que aquele indivíduo está inserido. Uma das coisas que a matéria me chamou mais atenção. Entender o contexto, para entender o comportamento e as questões que veem com isso.

Eu já vinha em um processo de desconstrução e **a universidade me fez ter mais esse processo de humanização mesmo.** A área de exatas não tem. Quando a gente tem uma disciplina tapa buraco de humanas, porque tem que ter, a gente chega na matéria e ninguém dá valor, eu falo enquanto aluno mesmo. A gente chega fica: “ah, filosofia, vamos lá”, aí o professor percebe nosso desinteresse e não flui. Eu mesma tive uma matéria tranquila de não pensar muito sobre as coisas, do porquê das coisas, estar ali por estar, disciplina para tapar buraco e cumprir horário, ou procurar por fora ou vira esse negócio de exatas mesmo que a gente conhece, sem empatia pelo próximo.

Na engenharia a gente não tem isso. Eu tinha um pouco porque me envolvia mais em questões sociais na faculdade, movimento estudantil, a gente aprende um pouco dessas coisas no movimento estudantil, mas quando entrei agora eu pude como teorizar as coisas que eu já vinha no processo. De desconstrução nesse processo.

Girassol: a disciplina causou impacto na minha vida, as contribuições para a formação crítica é uma das coisas que penso hoje, nesse processo da psicologia [...] o histórico cultural dos indivíduos. Porque quando a gente respeita [...] a gente sabe que aquele aluno, por exemplo, aquele indivíduo não pode responder em um determinado momento da forma que a gente quer. O respeito porque você consegue já compreender a dignidade no indivíduo. Então a desconstrução primeira foi em mim mesma, de forma crítica. A psicologia gera dúvidas nas nossas certezas e foi gerando dúvidas em várias coisas, minhas construções, o que se apresenta como verdade e continua gerando dúvidas e desconstruindo para poder enxergar cada vez mais o mundo de forma crítica.

Não posso exigir a mesma coisa para todos, um olhar unificado para todos no processo de aprendizagem, comportamento, desenvolvimento. Eu acho que deve existir um processo de troca, respeitar o indivíduo em qualquer lugar de formação, de vida, **identificar as potencialidades de cada um, de cada aluno, o que pode estar mais acentuado em um e no outro nem tanto assim**, eu acho que é isso. Então a formação crítica projeto da disciplina para vida para procurar ter um olhar sensível dentro da sala de aula ou em outro espaço onde eu possa estar, um olhar sensível para a diversidade, a historicidade que eu não possa colocar todo mundo no mesmo pacote, aí seria um fracasso.

Alan: as contribuições para a formação crítica que a disciplina trouxe foi de não se deixe naturalizar, quando a gente chega na escola, de fato os professores já estão acostumados com aquilo, “é normal” e naturaliza. Tomar cuidado para não cair na naturalização, estudar, estudar, de forma crítica e desconstruir sempre.

Também a professora pôde refletir, no contexto da entrevista, sobre a participação e o retorno dos estudantes no processo de formação no componente curricular.

Raízes: eu achei a turma realmente bastante participativa, com experiências diferentes e isso enriquece bastante. [...] Em termos das referências, alguns estudantes, em alguma medida, no caminho também construído nessa perspectiva de fazer as críticas às categorias socialmente construídas como sendo naturalizadas e outros ainda presos a uma visão naturalizada do ser e dos fenômenos humanos. Foi interessante acompanhar esse aprofundamento e enriquecimento[...]. Ainda hoje encontro com alguns deles e mantenho essa proximidade da qual a gente percebe uma relação de identificação, uma situação, então acho que isso dá um gás para que a gente possa continuar trilhando nesses desafios do que é você estar nesse movimento de pensar as atividades e estar provocando buscar sempre a participação. **E na construção da disciplina eu procuro pensar esses estudantes, como podemos contribuir de forma coletiva, ouvir a discussão, ouvir a realização das atividades** para que eles percebam também e vivenciem na prática a construção do conhecimento por esse caminho, mas é sempre desafiante para pensar estratégias, trazer materiais da realidade, como notícias de jornal que acabam estando vinculados ao que está discutindo e por outro lado, eu também sinto que eles sentem essa abertura e trazem suas experiências, suas vivências, situações ou como estudantes ou como alguém que já está vivendo alguma atividade como docente. Apesar desta disciplina ser no primeiro semestre para o curso de Pedagogia, às vezes a gente tem estudantes que já são professores ou trabalham com reforço escolar, que estão vivenciando nesse processo de trabalho e formação na universidade. Essa turma teve uma boa participação, alguns estudantes mais implicados e mais autorizados, autorizados por eles mesmo a se manifestarem, e outros [...] trilhando aos poucos, sentido as inquietações e provocações, mas **acho que foi uma turma que ao final a ideia principal da crítica à naturalização ela foi bem acolhida pela turma.**

Nesta direção, a professora ressaltou os conteúdos abordados, sendo alguns deles de grande importância para base da formação de professores, de forma que não poderiam deixar de ser trabalhados em sala de aula.

Raízes: sobre os conteúdos, pra escolher entre os conteúdos, [...] um é **essa crítica à naturalização e a discussão da produção do fracasso escolar**, pra mim, entre os conteúdos abordados, se existe algum, se é pra destacar um, vamos focar na produção do fracasso escolar, porque nessa discussão a gente aproveita pra construir a crítica à naturalização.

Pensando nesses conteúdos articulados no processo da formação de professores, em grande medida, também podemos observar que foram conteúdos de destaque na entrevista com os estudantes, além de outros conteúdos que foram estudados em sala de aula. Neste sentido, a professora destacou as contribuições que ela buscou ofertar aos estudantes e sinalizou sobre os impactos que acredita ter alcançado na formação deles.

Raízes: [...] até o final do semestre, quando fizemos uma roda para ouvir o que os alunos tinham para dizer sobre o processo, **me lembro o quanto eles comentavam que ficou a marca da questão da crítica à naturalização da formação do ser humano.** Este aspecto se deve às falas dos alunos como: “eu passei a ter um olhar diferente”, “a ficar atento a algumas situações que de cara eu já caía em uma visão de naturalizar aquelas manifestações, aqueles comportamentos, aquela situação”, acho então que foi um maior impacto para a formação. [...] no primeiro semestre [...], a maioria era a primeira graduação, a inserção mesmo no ensino superior, na universidade pública, de estar ampliando as referências e acabo dizendo que saio satisfeita por tentar conseguir amarrar esse entendimento da crítica à naturalização. Amarrar esse entendimento da crítica à naturalização foi importante porque os estudantes podem passar a entender os fenômenos não de maneira descolada, mas implicada, enraizada na realidade que produz aqueles fenômenos porque aí já estou dando uma base para o trilhar deles. Esse trilhar contribui para apreensão sobre [...] quais as concepções de ser humano, de desenvolvimento, de aprendizado que está sendo abordado [...].

Dialogando mais nesta direção, a professora evidenciou sobre a importância da formação crítica no ensino superior e especificamente destacou sobre esta importância a partir deste componente curricular Psicologia da Educação para a formação de professores.

Raízes: eu acho que essa construção da psicologia na perspectiva crítica ela acaba contribuindo para que os estudantes fiquem abertos a realidade [...] do público alvo que eles vão estar trabalhando, pensando, especialmente, em uma sociedade na qual nós vivemos, uma sociedade desigual, que a opressão e a exploração está presente, dentro de toda nossa história de colonização, de escravização, pensando na história via esse processo de colonização. Lógico que nossa história enquanto país é muito maior do que isso, mas é uma marca importante que tem influenciado as relações. Pensando em uma formação crítica no ensino superior essa disciplina de alguma maneira acaba sendo uma disciplina que dialoga com outras. Algumas estudantes dizem sobre a relação com a sociologia, com a antropologia, [...] junto com uma psicologia que não é a psicologia indivíduo, psicologia clínica, então acaba colaborando para que a gente possa [...] **fazer a crítica à colonização, escravização, a críticas às opressões, a crítica a esse processo de exclusão e desigualdade, para que possa estar lidando de forma concreta na sua formação acadêmica e profissional. Fazer a crítica à sociedade capitalista, estando atentos, ao que nós, assim como população, povo trabalhador, tem sido capturado, tem sido diante destas situações todas na nossa realidade.** Nesse sentido acaba ajudando bastante para desmistificar, desconstruir um mito da psicologia que trabalha com o ser-humano abstrato, natural, a importância desta crítica na formação, ela vai nesse sentido. E também assim eu acho que tem a ver com alguma expectativa minha que ela possa colaborar com disciplinas que podem **tentar fazer com que o estudante de Pedagogia venha a se posicionar, [...] uma provocação pelo menos pra se questionar, para ficar inquieto com algumas ditas verdade que são veiculadas cada dia mais, nas diferentes mídias, fazer a crítica à ordem social estabelecida.**

Para finalizar nossa entrevista, conversamos sobre a experiência da professora no processo da formação com uma aluna com deficiência visual. A professora relatou que esta experiência se apresentou como um desafio na busca de uma formação acessível, considerando a necessidade da inclusão, sem a exposição ou alguma forma que pudesse proporcionar algum estereótipo da estudante com deficiência.

Raízes: A gente teve também como um desafio, uma estudante com baixa visão nessa turma e aí eu acho que foi um exercício também para todos nós, porque tanto para os colegas, como pra mim, como professora, de organizar o material no sentido de trabalhar mesmo a questão da inclusão, da participação dessa aluna, foi uma experiência desafiante que a gente vai vivendo ali no dia a dia pra fazer o próprio acompanhamento da estudante, fazer adaptação dos materiais, por exemplo, se for trabalhar com alguns slides, ter o cuidado na construção do slide para poder contribuir para que a aluna possa estar acompanhando. Foi uma experiência importante para mim, no meu processo formativo como professora, pra turma também, para estar lidando com essa situação na relação ali, trabalhar essa questão da inclusão na prática, experiência marcante para todo o grupo, ficar sempre atento a isso.

Porque assim, a gente fala sobre a necessidade da inclusão e ao mesmo tempo sem uma exposição de estereótipo de estudante com deficiência. [...] era uma preocupação que eu tinha com os slides, tinha que ser, dos recursos a gente precisava considerar essa característica do grupo, a questão do encaminhamento dos textos para o núcleo de apoio -NAPE²⁴- para que eles pudessem trabalhar com os recursos, era uma coisa da preparação e ao mesmo tempo tinha também a própria participação da estudante, ela sentava na frente, a gente sempre organizava ali, ficava ali na sala, na meia roda, meia lua aberta, mas ela sempre se posicionava próximo, se fosse ter alguma coisa de slide ou mesmo ali na discussão, enfim. Um desafio, porque é o processo mesmo da preparação e ela era participativa, se colocava, dentro do limite que ela mesma tinha.

A gente teve que mudar de sala, a própria FACED precisava se organizar sempre na turma dela. Estive com ela na secretaria da faculdade, e a gente combinou quando for fazer a matrícula que seja importante deixar essa informação para poder reservar as aulas dela nessa sala. **São coisas assim da preparação, da organização, do cuidado, a gente teve reunião com profissional do NAPE, os professores do primeiro semestre, recebemos e-mail, o material também, então foi uma experiência importante, foi marcante neste semestre.**

Buscamos apanhar, ainda que de forma parcial, o movimento dos estudantes neste momento da formação. Considerando o espaço formativo como *locus* de acentuadas potências e de um contínuo vigor, destacamos como título: a vivacidade do campo da pesquisa.

É possível percebermos nas entrevistas com a professora e os estudantes, expressões, singularidades, concepções, visões de mundo, possibilidades na formação dos indivíduos, mediadas pelas teorias para refletir a realidade.

²⁴ O Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais- NAPE foi criado através da Portaria nº 74, de 26 março de 2008 e conforme as informações descritas no site: <http://www.napeaccessivel.ufba.br/>, está vinculado à Pró-reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil - PROAE e tem o objetivo de contribuir para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, didáticas e culturais, com vistas à inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal da Bahia.

Tendo apresentado tanto a construção da disciplina Psicologia da Educação, quanto as reflexões da professora e de alguns estudantes sobre a formação ali construída, é possível tecer algumas reflexões, à luz do referencial teórico adotado na presente pesquisa, tarefa realizada na próxima seção.

5- ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em que pesem todas as dificuldades,
 é incompatível com a condição de educador não ter
 esperanças.
 Como educador, portanto, tenho esperança no nosso
 país e no nosso povo.
 Apenas destaco que devemos substituir a esperança
 ingênua por uma esperança crítica,
 analisando objetivamente as condições a fim de
 encontrar as táticas e estratégias adequadas para
 interferir na situação e alterá-la.
 (Dermeval Saviani)

Apresentaremos nesta seção algumas categorias na tentativa de fazer alguns apontamentos sobre a formação de professores. Entendemos que o trabalho de campo é importante para pensarmos a formação de professores e seu percurso vivo neste processo com a professora e estudantes. Mas entendemos também que o campo ressalta a manifestação aparente da realidade, desta forma, buscamos articular algumas categorias que são necessárias para dialogarmos de maneira mais complexa e articulada neste processo da pesquisa.

Elegemos para nosso debate, pensando no interior da formação de professores, no primeiro momento, uma discussão da relação das categorias singular -particular-universal; no momento seguinte, as categorias conteúdo-forma como expressão da formação e por último conversaremos sobre a crítica à naturalização da formação humana e das relações sociais como condição para a apreensão concreta dos fenômenos educativos, como elementos que foram sendo desvendados no processo de análise da pesquisa.

5.1 A Relação do Singular - Particular - Universal na Formação de Professores

Iniciamos nossa discussão aqui procurando mostrar como o movimento do singular-particular-universal se expressa, na nossa pesquisa, interligado à formação de professores. Quando realizamos as observações e as entrevistas, havia, na sua integridade, as expressões singulares dos participantes. Todavia, cada um, de forma singular, reflete um conjunto de relações e características que são pessoais, familiares, políticas, econômicas, históricas, sociais etc. particulares, dentro do nosso modelo de sociabilidade. A incumbência de articular estas categorias com o processo da pesquisa desdobrou-se em aspectos que colocaremos como cruciais.

Começamos com destaque em Lukács (2018) que, na obra *Introdução a uma estética marxista*, evidencia estas categorias para pensar a arte como reflexo da realidade objetiva. Buscamos, portanto, tomando a particularidade como categoria de mediação entre o singular e o universal, ressaltar, nesta relação, as possíveis interferências e atravessamentos nas expressões singulares e universais.

Na esteira de Lukács (1967), Martins e Pasqualini (2015) destacam a importância de apreender a dialética entre singular-particular-universal, considerando suas implicações para a psicologia partir do método materialista dialético, pois esta é uma propriedade objetiva dos fenômenos. Neste sentido, as autoras ressaltam que “[...] a lógica e a epistemologia que pretendem apreender a realidade em suas conexões essenciais e básicas devem orientar-se pela perspectiva de revelar a interpenetração dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (idem, p.363).

Nesse sentido, articular a pesquisa de campo com os indivíduos envolvidos não é tarefa fácil, a relação com o fenômeno empírico nos leva a confrontar a ocorrência do singular no processo histórico de formação dos indivíduos. Isso porque, o ser humano é um ser singular, social e "síntese de múltiplas determinações" como afirmava Karl Marx. Na esteira de Marx, Tonet (2013, p. 32) resalta que “diferentemente dos animais, o ser social é composto [...] de igual estatuto ontológico: o momento da singularidade e o momento da universalidade, o indivíduo e o gênero, [...] se constituem mutuamente”.

Oliveira (2001, p. 2) destaca o campo da psicologia tomando como exemplo a relação indivíduo-sociedade, para pensar as categorias singular-particular-universal como aspecto imprescindível para a formação do ser humano, tendo em vista sua própria humanização. A autora resalta que esta formação “é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho -, nas diversas singularidades”.

Essa formação e constituição do ser social implica profundas transformações históricas e rupturas, pois o processo de transformação do ser humano singular, conforme afirma Tonet (2013), levou milhares de anos, que passou por objetivações e processos de afastamento do homem com a natureza, tornando-se assim cada vez mais social, ou seja, “sociedade mais complexas exigem indivíduos mais complexos e vice-versa” (idem, p.32). O desenvolvimento das forças produtivas desencadeia novas formas de relações entre o ser humano singular e universal, pela mediação do particular.

No atual modelo de sociabilidade esta relação se configura de forma complexa, pois o capitalismo exige indivíduos “livres” que possam realizar o ato de compra e venda de força de

trabalho, e nesta direção o interesse que se apresenta como singular em boa medida é colocado como se fosse uma expressão unicamente universal. Esse discurso do indivíduo livre, na sociedade capitalista, acarreta a singularidade do indivíduo a um processo de alienação frente às problematizações da atividade humana (OLIVEIRA, 2001). Nesse aspecto, Oliveira (2001) destaca que é indispensável uma relação dialética para a compreensão dessa complexidade.

Oliveira (2001) acrescenta que a universalidade, portanto, é uma abstração que não está fora da própria realidade concreta e não pode ser compreendida por si mesma. Neste sentido, a autora destaca a necessidade da ciência para apreender as abstrações mais gerais, representadas pelas categorias, buscando criar a possibilidade para poder fazer “refletir adequadamente, no pensamento, o desenvolvimento processual da realidade em seu movimento concreto, em sua multilateralidade, dentro de suas complexas proporções” (OLIVEIRA, 2001, p. 03).

Cheptulin (2004, p. 197) vai ressaltar que “o singular apresenta-se sempre como particular, porque, sendo próprio apenas a uma formação material dada, ele a distingue de outra qualquer formação material”. O singular, conforme Martins e Pasqualini (2015, p. 365) é parte de um todo e “esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares”. Essas partes singulares, conforme as autoras, “não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo” (ibidem). Nesta direção, de acordo com as autoras,

na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo (MARTINS;PASQUALINI, 2015, p. 365).

Neste sentido, Cheptulin (2004, p.194-195) destaca que “o singular e o geral não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares”. Compreendendo o campo da psicologia neste processo, o indivíduo é um ser singular, e, conforme Martins e Pasqualini (2015, p.365), “a tarefa da ciência psicológica não é decompor o todo em suas partes, mas destacar do conjunto os traços que conservam a primazia do todo e, por isso, o caracterizam”, isto é, “a relação singular-particular universal desvela a dialética que liga a expressão singular/individual do fenômeno à sua essência geral/universal” (idem, p.366).

Situar as proposições da psicologia é tentar apreender o movimento do espaço e dos sujeitos da pesquisa voltados para a unidade que se expressa no processo da relação do

indivíduo - singular e o gênero humano - o universal, no qual se expressa o particular nessa relação que o indivíduo tem com a sociedade, ou seja, o particular é o elemento mediador do processo dos quais os indivíduos estão inseridos em seus diversos aspectos. Para isso, elencamos alguns aspectos que perpassam a pesquisa para melhor compreendermos essa relação.

Vale aqui lembrar sobre o perfil dos entrevistados na pesquisa, no que se refere a **idade, gênero, orientação sexual, etnia/raça, religião e renda**. Vejamos então que a professora, que se identifica na pesquisa com o nome de Raízes e os estudantes, como Anália, Jasmine, Girassol, Alice e Alan, são indivíduos singulares. Suas falas, suas concepções, visões de mundo, seu processo de formação carregam um elemento singular. Todavia, cada um deles possui, na sua singularidade, atravessamentos particulares e universais. E o que isso nos quer dizer?

Nos possibilita dizer que compreendemos que estamos diante da expressão da singularidade de todos os participantes. Indivíduos únicos dentro do nosso atual modelo de sociabilidade. Neste sentido, como um dos pontos particulares que todos os participantes, estudantes, professora e eu, enquanto pesquisadora, nos identificamos é enquanto classe trabalhadora. Sendo indivíduos da classe trabalhadora, não possuímos os meios de produção, isto é, somos indivíduos que precisamos vender nossa força de trabalho para sobreviver. Este fator, portanto, na condição de “filhos” da classe trabalhadora dentro da atual sociedade, expõe muito mais de nós enquanto indivíduos singulares.

Temos, nesta direção, uma semelhante particularidade, que é sermos trabalhadores, ou seja, dentro de uma sociedade de classes, esta condição de trabalhadores nos coloca em uma relação direta de indivíduos singulares, mas que, em um aspecto semelhante aos demais indivíduos nesta mesma condição, somos atravessados pela particularidade - classe trabalhadora.

Este movimento nos mostra que estamos diante de diferentes classes sociais. Há, portanto, os que possuem os meios de produção e suas mediações particulares são diferentes das mediações de classe trabalhadora, o que acaba por interferir nas suas expressões singulares. Nós, enquanto parte da classe trabalhadora, estamos também inseridos na sociedade capitalista. Compreendemos, desta maneira, que a sociedade capitalista é um elemento universal que engloba distintas classes sociais.

Conforme Lukács (2018, p.112), “o movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximativamente adequado”.

Desta maneira, Anália, Jasmine, Girassol, Alice, Alan e Raízes, imersos nesta sociedade capitalista, são afetados nas suas singularidades, isto é, não só pelo fato de viver nesta sociedade que somos afetados, mas, sobretudo, pela mediação da particularidade – classe trabalhadora, que afeta em diversas formas as nossas vidas. Isso evidencia que o modo pelo qual está organizada a sociedade e suas determinações universais interfere na formação dos indivíduos.

Outras mediações particulares podem produzir interferências no interior da nossa formação. Por exemplo, podemos compreender também que Anália, Jasmine, Girassol, Alice e Raízes são mulheres, sendo que Alice e Raízes ressaltam o fato de ser mulher cisgênera, indicando suas compreensões em relação à complexidade da identidade de gênero. A condição de mulheres, e ainda trabalhadoras, nesta atual sociedade, condiciona suas próprias existências em relação a diversos aspectos.

Além de mulheres e trabalhadoras, há outra particularidade identificada entre as mulheres. Anália, Girassol, Jasmine e Raízes são mulheres negras. Alice é uma mulher branca. Destacamos que a particularidade de Alice, muitas vezes, é destacada como característica universal, sobretudo em países marcados de forma predominante através do racismo.

Alan foi o único homem entrevistado (aqui aproveitamos para ressaltar que, no Brasil, o curso de pedagogia, de maneira geral, é mais procurado por mulheres cisgêneras). Em comum às colegas Anália, Girassol, Jasmine e Raízes, ele é trabalhador e negro, sendo o único a se declarar homossexual. Estas particularidades não deixam de refletir, historicamente, no caso do nosso país, um conjunto de gerações e trajetórias que foram excluídas (e continuam sendo) nas mais distintas circunstâncias. Além disso, não podemos ocultar o caráter estruturante do racismo na nossa sociedade.

É importante lembrar que Anália, mulher, negra, trabalhadora, teve uma gravidez não programada nesse processo, sendo esta outra particularidade que interfere, em alguma medida, não só neste processo inicial de formação na universidade, mas em todo o seu percurso para concluir a graduação, e também depois de formada. Neste ano de 2019, Anália relatou estar estudando no turno noturno do curso de Pedagogia da UFBA, para poder conseguir trabalhar durante o período da manhã e/ou tarde, para sustentar o filho.

Lukács (2018) mostra que as dimensões da singularidade, particularidade e universalidade são refletidas na realidade social. Os indivíduos, imersos no cotidiano, possuem características que estão relacionadas com o gênero humano e sua história. Desta maneira, Oliveira (2001, p.2) ressalta que “a relação dialética singular-particular-universal é

fundamental [...] para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais - a particularidade”.

Destacamos outros elementos particulares da nossa pesquisa. Ela foi realizada em uma universidade pública. O processo de formação de professores é mediado por esta particularidade e interfere na vida destes estudantes e da professora, coletiva e individualmente. A pesquisa foi realizada na universidade em questão, e temos aqui as expressões dos indivíduos através dos seus percursos em sala de aula, a construção dos conhecimentos, as problematizações, o corpo teórico, o conhecimento científico, entre outros, ou seja, a pesquisa se direciona sobre esta singularidade que tem como mediação da particularidade – universidade pública. Não somente temos o fator universidade pública, como temos seu aspecto local (Salvador), regional (Nordeste), nacional (Brasil) e político/continental (América Latina).

Temos na singularidade, mediações particulares e seu movimento também pela universalidade, conseqüentemente, por seu antagonismo de classe. Martins e Pasqualini (2015, p. 368-369) vão dizer que no conhecimento científico,

[...] o movimento do pensamento que reflete a realidade caminha da singularidade em direção à universalidade ou, inversamente, da universalidade em direção à singularidade, pela mediação da particularidade. A tarefa que se apresenta é descobrir o universal no particular e ambos no singular.

Nesse movimento, foi possível perceber no percurso da formação de professores no componente curricular Psicologia da Educação e na mediação com essas singularidades, a busca da superação imediata através dos conhecimentos científicos sobre a realidade. Essa articulação das expressões singulares é uma síntese complexa, como destaca Lukács (2018, p.171), dizendo que, “mesmo que a finalidade do conhecimento científico seja a investigação do caso singular, [...] não se confunde com um isolamento positivista de singularidades frequentemente exteriores ou mesmo insignificantes”. Neste aspecto, o autor ressalta que só se pode “produzir frutos científicos se cada singular for conhecido conjuntamente com as leis – que o põem em relação com a universalidade que o compreende e com as particularidades intermediárias” (ibidem).

Neste sentido, o trabalho educativo desenvolvido em sala de aula também realiza uma mediação como categoria particular entre estudantes e professora, e entre indivíduos e a sociedade. O processo da formação e das relações sociais humanas é um produto histórico-

social e, conforme Oliveira (2001, p.6), por ter este aspecto, não pode ser considerado “[...] somente através dessa sua manifestação imediata, sem levar em conta as determinações histórico-sociais”. Desta maneira, buscamos olhar as singularidades dos participantes para além das observações mais imediatas. O pensamento, de acordo com Oliveira (2001, p.6), “não capta as conexões mediadoras desse processo que não são imediatamente visíveis e, conseqüentemente, não terá nem as condições mínimas de perceber as distorções que isso trará, no processo de pensamento que quer captar a realidade”. Por isso a necessidade das mediações abstratas, das categorias de análise para refletir sobre este processo.

Sem estas mediações ou compreendendo estas categorias de formas desarticuladas, poderíamos destacar, por exemplo, as categorias “sociedade” e “indivíduo” como algo imediatamente amplo/universal e estreito/singular. Nesta percepção imediata, a relação indivíduo-sociedade pode ser interpretada como se correspondesse apenas à relação singular-universal. Assim, conforme Oliveira (2001, p.6) “a categoria "indivíduo" e "sociedade" é concebida como sendo aquilo que está sendo manifestado, aquilo que se pode ver, medir, observar, de imediato”. No entanto, esta relação, indivíduo-sociedade, se mostra necessariamente antagônica, se pensarmos que este antagonismo faz parte das “[...] relações sociais de produção que servem à subordinação e domínio - a sociedade de classes” (OLIVEIRA, 2001, p.6).

Ao citar Marx (1989), nos Manuscritos econômico-filosóficos, Oliveira (2001, p.7) afirma que “do ponto de vista ontológico, não há antagonismo entre homem e sociedade, pois na realidade são polos complementares de um mesmo processo”. Continuando com a autora, ela chama atenção para não cairmos na armadilha do aspecto dicotômico que muitas vezes é atribuído entre "indivíduo pessoal" e "indivíduo de classe", enfatizando, portanto, que esta separação se constitui “[...]em questões surgidas por força de determinadas circunstâncias históricas [...] o qual vem servindo a determinados interesses (de uma determinada classe) que se pretendem passar por universais” (OLIVEIRA, 2001, p.8-9). Tal manifestação dicotômica, conforme a autora, “se constitui em um dos valores que geram o antagonismo entre os polos da relação indivíduo-sociedade como também o distanciamento histórico entre a vida do indivíduo e o desenvolvimento do gênero humano” (idem, p.8).

Oliveira (2001) se fundamenta também em Lukács, na mesma obra, para afirmar a função mediadora do particular, pontuando que no capitalismo, “a categoria de mediação é deixada de lado para considerar-se somente os polos que aparecem, à primeira vista, como sendo os polos extremos da relação” (OLIVEIRA, 2001, p.9-10). Isso cerceia, de acordo com

a autora, “uma real compreensão dessa relação, gerando não só uma dicotomização entre os polos, mas também um antagonismo (meramente aparente) entre eles” (idem, p.10).

Podemos perceber, portanto, seguindo estas contribuições, que para conhecer a realidade no interior da pesquisa, os participantes, estudantes e professora, a psicologia da educação, o curso de pedagogia, a universidade, o processo de formação de professores, não basta apenas fazer parte dela como critério de verdade. Nosso contato imediato sobre o singular, ainda que acompanhado por um semestre letivo (e além dele), nossa percepção, assim como a realidade, não se limita a esta relação em si. O processo da formação e reflexão crítica possibilita, no movimento sobre esta realidade, buscar nas singularidades-particularidades-universalidades, conhecê-la, analisá-la, desvendá-la na direção de também tentar modificá-la.

Com isso, percebemos que esse movimento singular-particular também é dinâmico, dentro das contradições sociais existentes, se constitui como possibilidade de mudança da sociedade ao mesmo tempo que essa sociedade pode interferir para esta concretização. Podemos afirmar, conforme Martins e Pasqualini (2015, p. 368), “que toda singularidade é uma singularidade-particular, posto que o modo de ser da singularidade é sempre condicionado pela particularidade, por cuja mediação a universalidade se materializa”.

Nesta direção, pensamos nesta relação singular-particular-universal entrelaçada na nossa pesquisa porque evidencia que ela não se apresenta, e nem busca apresentar, essa relação de forma desarticulada das condições sociais e históricas. E quando discutimos a tarefa de uma psicologia crítica, entendemos que sua expressão maior busca, concordando com Martins e Pasqualini (2015, p.367), “decodificar as determinações que agem sobre a singularidade, captando essa individualidade-particular como expressão singular-particular da universalidade. Trata-se de apreender aquilo que de fato justifica a afirmação da natureza social dos indivíduos”.

Reconhecemos aqui, portanto, a relevância da relação singular-particular-universal para avançar no processo da pesquisa, considerando professora e estudantes como indivíduos singulares no percurso da formação de professores, que constroem/manifestam suas singularidades sob reflexos das mediações particulares das quais estão, nas relações e atividades sociais dentro do modelo vigente de sociedade.

5.2 A Expressão do Conteúdo - Forma no Interior da Formação de Professores

No processo das atividades em sala de aula, nos confrontamos no fazer pedagógico com a relação conteúdo e forma. Neste sentido, iniciamos nossas reflexões com as seguintes indagações: qual a finalidade social dos conteúdos ensinados na formação de professores? Que relações poderíamos estabelecer considerando a forma que foi sendo conduzida as aulas com o conteúdo transmitido no interior da formação?

Para analisar estas questões afirmamos que os conteúdos e as formas estão implicados no ensino, isto é, a forma como se ensina é tão importante quanto o que se ensina. Nesta relação está explícito tanto o domínio dos conteúdos como as formas pelas quais, neste caso, a professora pode transmiti-los. A transmissão aqui é colocada para além de um aspecto mecânico e deslocado das atividades sociais humanas. O aluno não é necessariamente aquele que recebe prontamente os conteúdos, pois ele não está diante do processo educativo de maneira inerte ou passiva, e a professora, de forma semelhante, não conduz este processo de maneira estática.

O ensino também pressupõe aprendizagem, ou seja, uma unidade que está no processo desta formação. Apesar de atravessada por vários hiatos, este processo contribui na formação dos indivíduos de diferentes maneiras. Este processo necessariamente está fundamentado no terreno da teoria e da prática, isto é, nos conteúdos selecionados para serem estudados estão as bases teóricas que acabam por orientar o ensino e a ação prática exercida, neste caso, pela professora. E nele se incluem as formas que vão sendo conduzidas para a concretização desses conteúdos na prática social dos estudantes. Ou seja, é uma relação de polos distintos e ao mesmo tempo inseparáveis.

Neste caminho, dialogando sobre o campo da pesquisa, podemos ressaltar que os debates ao longo de todo o semestre buscaram aproximar-se da relevância dos conteúdos-formas às concepções de ser humano, desenvolvimento, comportamento, aprendizagem etc. Isto quer dizer que as diferentes concepções, teorias, conceitos são gerados a partir de distintos interesses e ocupações dos indivíduos no âmbito da sociedade. Estas concepções, portanto, não estão somente alinhadas a diferentes pressupostos filosóficos, teóricos, metodológicos, no campo das teorias da psicologia, mas, em se tratando do fazer pedagógico, estão alinhadas às várias tendências pedagógicas no campo da educação.

Dialogamos com Saviani (2012b) no sentido de que, para discutir a formação de professores é preciso considerar os interesses antagônicos de classes na sociedade capitalista. Isto quer dizer que as relações conteúdo e forma compõem o trabalho docente tanto a serviço do desenvolvimento e da reprodução do capital como a serviço dos interesses dos trabalhadores.

Neste sentido, na tentativa de superar por incorporação os dilemas, indissociáveis, que se apresentam na dissociação do conteúdo-forma nas visões de diversas teorias pedagógicas, buscamos compor para nossa discussão, perpassando pelo campo da pesquisa, a teoria pedagógica histórico-crítica. Pensando nas manifestações conteúdo-forma, é possível neste processo, ressaltar a articulação que a professora e os estudantes estabelecem com o conhecimento e a prática social.

Nesse ano de 2019, a Pedagogia Histórica Crítica completa 40 anos. Suas contribuições para a educação brasileira vem se dando ao longo desses anos, tendo como referência central a questão do saber objetivo. Conforme Saviani (2011, p.120),

quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Desta forma, em confronto com outras tendências pedagógicas, o autor ressalta a necessidade de uma nova teoria. Para Saviani, “a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”, prática social esta como ponto de partida e de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2013, p. 422). Nesta direção existe a necessidade do método pedagógico na busca de promover, conforme Saviani (2013, p.422), “condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social”. O autor também evidencia o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato.

Esses elementos constitutivos dialogam com uma pedagogia concreta que, conforme Saviani (2012b), considera professores e alunos como indivíduos concretos, ou seja, como unidade da diversidade e síntese de relações sociais. Visa superar tanto a pedagogia tradicional como as teorias pedagógicas como a escola nova, a pedagogia tecnicista e o construtivismo. Isto quer dizer que precisamos distinguir entre o aluno empírico e o aluno concreto, fato que situa o conhecimento sistematizado no processo da formação.

De acordo com Saviani (2012b, p.80) o conhecimento sistematizado, “produzido historicamente integra os meios de produção” e “pode não ser do interesse do aluno empírico que em termos imediatos pode não ter interesse no domínio desse conhecimento” (ibidem). Todavia, o conhecimento “corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois

enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento” (ibidem).

Neste sentido, pensamos no processo da pesquisa, na mediação da professora em meio à sucessão de relatos pessoais, com a condução necessária para a compreensão crítica do conteúdo. Isto é, as ricas experiências trazidas de forma constante através dos alunos foram utilizadas de maneira intencional para propiciar a problematização do conteúdo exposto, um movimento que foi do campo, da empiria, ao concreto, no movimento concomitante e inseparável do conteúdo-forma.

As questões trazidas pela professora e em grande maioria pelos alunos também puderam em boa medida distinguir os conteúdos empíricos dos conteúdos concretos. Este aspecto se insere na questão do método pedagógico, na relação entre o conteúdo que foi estudado, o conhecimento aprendido e socializado e a ação da professora. Neste sentido, Saviani (2011, p.70) destaca que “os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato”.

Neste movimento, Saviani (2011) aponta que faz-se necessário compreender a educação como mediação no seio da prática social. Isto é, “à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (idem, p. 121).

Nesse contexto manifestam-se a relação conteúdo-forma. De acordo com Saviani (2011, p.122), “do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método”. Quando destacamos a importância dos conteúdos, “o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata” (ibidem). Continuando com Saviani (2011, p.122-123),

a lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos **conteúdos em sua articulação com as formas**. [...] Trabalhei várias vezes a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos (grifos nossos).

Este aspecto pode ser constatado quando consideramos os componentes curriculares na programação escolar. Parafraseando Saviani (2011), tome-se, por exemplo, o caso da Psicologia da Educação. Seus conteúdos são importantes como caminhos para aprender sobre a psicologia e situá-la na educação. Mas como proceder segundo o método histórico fazendo abstração da psicologia da educação?

O componente curricular Psicologia da Educação não está situado como único componente no currículo, mas articulado com os demais componentes e conhecimentos perpassados pela história. Desta forma, essa articulação deve seguir “numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho” (SAVIANI, 2011, p.123).

Nesta direção, tanto a Psicologia da Educação enquanto componente curricular, quanto as demais situam-se historicamente no campo da educação, da ciência, do conhecimento como aspecto da reprodução da divisão do trabalho que acaba se dando no processo produtivo. Isso quer dizer, conforme Saviani (2011), que, na medida em que tentamos superar essa divisão e chegar a uma produção coletiva, estamos procurando caminhos na direção do conhecimento produzido coletivamente.

Neste seguimento, Saviani (2011) retoma Marx (1978), em *O capital, I*, para destacar a diferença entre a divisão social e a divisão técnica do trabalho. Conforme o autor,

penso que há uma divisão que corresponde às atividades sociais que, na sociedade capitalista, se revestem de sentido social diferenciado, em que certas atividades são mais prestigiadas, outras menos; umas são mais bem remuneradas do que outras. Essa divisão resulta da estrutura social, sendo determinada pela divisão em classes e pela hierarquização que dela decorre e que está centrada na apropriação privada. Num processo de apropriação coletiva dos meios de produção, isso tenderia a desaparecer, a ser superado (SAVIANI, 2011, p.123).

Este aspecto nos diz muito sobre a correlação conteúdo-forma em sala de aula. A importância desta apreensão como unidade na formação de professores tenta superar os sentidos da supervalorização de um em detrimento do outro, que reincide no fazer pedagógico desprovido de conhecimento científico dentro de uma perspectiva da divisão social do trabalho. No processo da formação, os componentes curriculares, embora se apresentem em diferentes elementos de estudos, nunca estão dissociados. Cheptulin (2004) destaca a correlação da forma organicamente ligada ao conteúdo, isto é, dependem reciprocamente um do outro. O conteúdo determina o papel nas relações, a forma e suas mudanças, que reagem o conteúdo, contribuindo ou não, assim, para a sua contenção ou desenvolvimento.

O componente na pesquisa voltado para as questões da psicologia e da educação insere-se o embate da luta de classes, exercendo, portanto, a busca de uma formação crítica na concretização da apropriação dos conhecimentos vinculados aos interesses populares. Neste sentido, podemos ressaltar que não estamos falando de um componente em si, mas que seu impacto na formação dos estudantes acompanhados na pesquisa partiu da atuação crítica da professora, que, nesse caso específico, sustenta sua prática pedagógica e seu referencial teórico no campo da psicologia a partir das contribuições do arcabouço teórico-prático Histórico-Cultural, cujas matrizes epistemológicas remetem ao materialismo histórico dialético.

Reconhecemos a discussão dos conhecimentos e a sua importância para a classe trabalhadora. Partimos da premissa, portanto, de que o conhecimento não está posto, socializado e acessível para todos. O conhecimento nas suas formas desenvolvidas se funde aos meios de produção, não podendo estar socializados para todos, já que os meios de produção no nosso modelo atual de sociabilidade são pertencentes a uma minoria privilegiada.

A professora desempenha sua função de transmitir conteúdos sistematizados, contribuindo nessas discussões e apropriações sobre as diferentes concepções de ser humano, aprendizagem, desenvolvimento, conhecimento, etc. como um dos caminhos historicamente fundamentais para a formação do indivíduo. Nesse gesto, compreende que seu caminho no interior da formação alinha-se na possibilidade dessa socialização e apropriação dos conhecimentos objetivos, críticos, reflexivos, na valorização da profissão e na luta por melhores condições do trabalho dos professores.

Ao falarmos da Pedagogia Histórico-Crítica não poderíamos deixar de pontuar as contribuições sobre o trabalho pedagógico trazido por Gasparin (2015) à luz dos estudos de Saviani. Autor do livro *“Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”*, Gasparin buscou traduzir esta pedagogia para uma didática. Gasparin apresenta como proposta desde a prática social como **ponto de partida**, passando pela identificação das questões suscitadas pela prática social, o que Saviani (2013) vai chamar de **problematização**. Os instrumentos teóricos práticos para compreensão e a sua solução é o processo de **instrumentalização**, assim como a incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos é o momento da **catarse**. Ou seja, da prática social como ponto de partida, mediada pelas problematizações, instrumentalizações e a catarse como prática social como ponto de chegada.

Pensamos no nosso campo de pesquisa, das expressões que os alunos e a professora já sabem, contribuindo na aproximação da relação professora e estudantes e dos direcionamentos pela professora sobre os conteúdos a serem estudados. Conhecer inicialmente as concepções dos estudantes sobre a psicologia, a educação e a sua relação é o nosso ponto de partida. Nele também se apresentaram, em grande medida, uma compreensão ainda imediata dos conteúdos inicialmente abordados. Foi possível perceber neste aspecto, um foco direcionado à prática cotidiana dos estudantes, o que leva a perceber, como destacou Gasparin (2015, p. 15), que “os conteúdos não interessam, a priori e automaticamente, aos aprendentes. É necessário relacioná-los aos conceitos empíricos trazidos por eles”.

Compreendemos também que este ponto de partida dos estudantes, embora manifestado muitas vezes às percepções imediatas, já possui um processo de desenvolvimento alcançado até ali. O professor, neste processo, deve contextualizar estes conhecimentos, relacionando-se à área de conhecimento científico, isto é, parte-se do conhecimento que os estudantes já possuem, em grande medida, uma percepção de senso comum, numa visão sincrética desta prática social, caótica, que aparece muitas vezes com concepções, expressões, naturalizadas, mas que aos poucos, no percurso da formação, vão tomando outras formas (GASPARIN, 2015).

Nesta relação, a professora se insere numa visão mais concreta sobre os conhecimentos objetivamente contidos na articulação curricular e na prática educativa e social, isto quer dizer que as suas expressões de ensino/aprendizagem, os movimentos dos conteúdos-formas nos permitem ver uma manifestação para além da aparência. Sua mediação, intencionalmente elaborada e contextualizada, histórica e socialmente, possibilita explicar e apreender os conhecimentos, as diferentes concepções de ser humano, desenvolvimento, aprendizagem etc. O ponto de partida aqui já sofreu outras mediações que foram confrontadas com teorias, com fenômenos perceptíveis na sua imediaticidade e perpassou por abstrações que puderam compreender este ponto de partida como manifestações que envolvem múltiplas determinações.

Pensamos na prática social como ponto de partida do trabalho docente e dos estudantes, mas compreendemos que este processo requer mais complexificações para além destas primeiras expressões no processo educativo. Desta forma, passamos também pelo processo da problematização, isto é, no desenvolver do processo de formação, conforme Gasparin (2015, p.34), olhando para essa prática social inicial num movimento de indagações, análises e seu entrelaçamento com o conteúdo a ser estudado e “as exigências sociais de aplicação desse conhecimento”. A problematização, de acordo com o autor, “é um elemento-

chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2015, p.33).

Olhamos para este movimento na pesquisa a partir dos relatos dos estudantes confrontando a vida cotidiana com as leituras iniciais. Ou seja, os momentos da cotidianidade também passaram a ser questionados, repensados sobre seu fazer “natural” quando apresentados de forma desconectada histórica e socialmente. O ensino-aprendizagem, dialogando com Gasparin (2015, p.35), “está em função das questões levantadas na prática social e retomadas de forma mais profunda e sistematizada pelo conteúdo curricular”.

Nesse processo de articulação entre o conteúdo curricular e a forma de ensino conduzida pela professora, aos poucos foi-se evidenciando para os estudantes que os conteúdos estudados são socialmente necessários porque contribuem para o olhar crítico das relações sociais. A problematização, neste sentido, permite no percurso da formação de professores, colocando os alunos em um processo de inquietar-se, de incomodar-se com a própria prática social, do encontro cotidiano ao conteúdo sistematizado. Ambos começam a ser entendidos como construções históricas, não naturais, como destaca Gasparin (2015, p.46), “uma construção social historicizada para responder às necessidades humanas”.

Ao caminharmos para o processo da instrumentalização, percebemos que este percurso possibilitou inserir a relação que a professora e os estudantes estabeleceram com o conhecimento científico. Isto é, as elaborações teóricas foram criando possibilidades para a materialização dos conhecimentos no interior da formação. Gasparin (2015, p.51) vai destacar que “a instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”.

Este é o momento do processo que, diante das inquietações, os estudantes passam a dialogar não apenas mais pensando a vida diária cotidiana e a articulação com as referências estudadas, mas questões levantadas nas próprias referências para pensar a formação de professores/formação escolar, a escola/universidade, os indivíduos/a sociedade. É possível perceber que os estudantes e a professora realizam, aos poucos, conforme sinaliza Gasparin (2015) o processo de construção do conhecimento que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato. Com operações, tais como conceituar, criticar, comparar, analisar, entre outros.

Não estamos dizendo que os conhecimentos do cotidiano trazidos inicialmente pelos alunos e confrontados com os textos estudados tenham perdido sentido no processo educativo.

Estamos afirmando, portanto, que este confronto é evidenciado, respectivamente, por incorporação. Nesta relação, temos a mediação da professora, que se utiliza, nas formas de ensino, de diversos recursos didáticos para transmitir o conteúdo que está sendo trabalhado. Os estudantes interagem, demonstrando uma apropriação sobre os conteúdos em um contexto mais específico, evidenciando as teorias com intencionalidades, concepções, visões de mundo e interesses de classe.

Sabemos, desta forma, que o conteúdo estudado nunca é neutro, no processo de mediação ele implica em uma releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento (GASPARIN, 2015) pelos alunos e pela professora. Podemos dizer que, conforme Gasparin (2015), na instrumentalização, o processo da análise faz parte da construção do conhecimento. Este processo de análise nos leva para novas expressões elaboradas da compreensão da prática social, que é entendida como o momento da catarse.

A catarse sinalizada por Gasparin (2015) é a fase em que os estudantes conseguem sistematizar e manifestar o que assimilaram dos conteúdos estudados em sala de aula. Compreendemos que esta manifestação foi sendo apresentada desde o início dos estudos no componente curricular Psicologia da Educação, todavia, estas expressões foram sendo complexificadas, reelaboradas, problematizadas, instrumentalizadas em um movimento que agora se dispõe à materialização, incorporação dos conhecimentos pelos estudantes, em cada um deles, em confronto com a realidade, buscando superar a aparência posta pela prática social global. Saviani (2011) vai chamar de ponto culminante do processo educativo.

É o momento que vai da síncrese à síntese, isto é, da visão caótica da realidade, da aparência da prática social à uma visão mais crítica da realidade, de uma prática social em suas variadas determinações. Como podemos perceber estes aspectos a partir dos estudantes no processo da pesquisa? Podemos ressaltar, como aspectos, o processo de avaliação e as expressões nas entrevistas pelos participantes.

No processo de avaliação, estamos considerando o percurso das atividades que foram sendo desenvolvidas em sala de aula, isto é, a mediação do conteúdo-forma para a aprendizagem dos estudantes. Vejamos, por exemplo, a crítica à naturalização da formação do ser humano, das relações sociais e dos fenômenos educativos, que foi estudada em sala de aula pela turma. No ponto de partida, os estudantes, em grande medida, partiam da realidade empírica, dos acontecimentos cotidianos como situações naturais, normais às estruturas sociais.

No decorrer da formação, foram sendo levados às elaborações mais complexas, com mais elementos para compreenderem e refletirem sobre a prática social de forma mais crítica.

Nesse processo, mediado pela professora, os estudantes conseguem evidenciar a realidade com outros olhares. O aspecto “natural” já sofreu indagações, já foi reorganizado, já conectou à outras concepções de mundo, de formação, desenvolvimento, aprendizagem, comportamento, indivíduo, sociedade. Uma síntese dessa caminhada se expressa no ponto de chegada, onde o aluno, dialogando com o que Gasparin (2015) destaca, passa a entender a realidade que ele antes conhecia como “natural”, como uma realidade, desta vez, histórica, já que é produzida por seres humanos em determinado tempo e lugar.

Esta nova visão dos estudantes, situando o conteúdo histórico-concreto, é produto das relações humanas concretas, isto é, a mesma realidade já não é vista como natural, mas histórica (GASPARIN, 2015). Por ser histórica, está entrelaçada a distintos interesses, ou seja, os conteúdos-formas no interior da formação de professores, neste caso da nossa pesquisa, buscam atender a interesses sociais determinados, quais sejam, os interesses da classe trabalhadora.

No processo das entrevistas, os participantes direcionam essas expressões sintéticas do domínio do conhecimento possibilitando a compreensão de forma crítica sobre o que foi estudado. Este momento expressa, de acordo com Gasparin (2015, p.127), “a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento”. É o momento do encontro, conforme o autor, da teoria com a prática na nova totalidade.

Podemos perceber também através das entrevistas a nova postura dos estudantes em relação aos conteúdos estudados. A manifestação do seu aprendizado consiste, conforme Gasparin (2015, p.130), “na comparação entre o que ele sabia no início do processo e os novos elementos que foi adquirindo pelo estudo e análise do conteúdo”. E foi, de fato, o que pudemos notar a partir das suas concepções sobre o percurso da formação através do componente curricular. Neste sentido, compreendemos que, de acordo com Gasparin (2015, p. 127), “os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos”.

Nesta direção, ressaltamos que o modo como os estudantes se manifestaram em sala de aula permite o entendimento de que a apropriação do conhecimento foi sendo efetivada através da mediação da ação pedagógica da professora no interior da formação de professores.

Queremos pontuar, que, quando dialogamos com Gasparin (2015), não nos propomos a pensar nesses elementos como “passos” prontos, inacabados, lineares. Isso evidenciaria uma compreensão naturalizada do processo de formação. Entendemos que o próprio autor busca apresentar esses “passos” como uma forma didática de destacar a unidade do trabalho

pedagógico com o método dialético, pensando conteúdo-forma, ensino-aprendizagem no seio da prática social global. Há, portanto, nos seus entrelaçamentos, um movimento articulado, considerando as diversas situações em sala de aula no processo da prática pedagógica na formação de professores.

Nesta perspectiva, caminhamos na direção de uma pedagogia concreta na formação de professores e no ambiente escolar, caracterizadas por concepções de mundo, de conhecimento, aprendizagem, indivíduo, sociedade etc. que não se dispõem reduzidas à realidade imediata. Na contramão de concepções hegemônicas que buscam adaptar os professores a uma lógica de exclusão comum ao atual modelo social, destacamos um caminho que abarca os aspectos históricos no sentido de buscar concepções críticas que contribuam com a democratização do conhecimento.

5.3 Crítica à Naturalização da Formação Humana e das Relações Sociais como condição para a Apreensão Concreta dos Fenômenos Educativos

Um dos pontos mais evidentes que se concretizaram no processo da pesquisa na formação de professores foi a veemência da crítica à naturalização da formação do ser humano e, por conseguinte, das relações sociais. E nela imbuída a crítica à compreensão naturalizada e individualizante dos fenômenos educativos. Neste sentido, podemos ressaltar que, tanto nas observações em sala de aula como nas entrevistas com a professora e os estudantes, estes pontos foram expressados como elementos principais de discussão e apreensão. Nesta direção, organizamos nosso diálogo aqui em dois momentos. No primeiro, consideramos a constituição do processo da crítica à naturalização da formação do ser humano e das relações sociais e, no segundo, tomando por base a perspectiva dessa crítica como condição para a apreensão concreta dos fenômenos educativos, tecemos alguns apontamentos sobre o fracasso e a medicalização escolar.

Para começar, dialogamos com a professora Raízes na compreensão de que é preciso “fazer a crítica à ideia de natureza humana e buscar construir a compreensão da condição humana”. Nesta direção, entendemos a relação dos seres humanos com a natureza em diferentes aspectos.

Ao fazermos a crítica à ideia de natureza humana, buscamos ressaltar que, de forma diferente dos demais animais que se adequam ao meio natural, os seres humanos precisam produzir de forma contínua condições para sua existência. O ser humano é uma parte da natureza, pertencente a uma espécie animal e como parte de um ser natural para manter-se

vivo, precisa da permanente relação de troca para não morrer. No entanto, não se confunde com a natureza, pois é um ser natural humano, que faz da atividade vital, sua atividade de sobrevivência, o objeto da vontade e da consciência. Sendo por este motivo um ser genérico, enquanto gênero humano, que busca sua sobrevivência, mas também busca a transformação da natureza e de si próprio (MARX, 2003).

Isto quer dizer que, na esteira de Marx, de acordo com Duarte (1993, p.28), “a mera sobrevivência física dos indivíduos e a sua reprodução biológica através do nascimento de seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero humano, com características historicamente constituídas”. Neste sentido, os seres humanos, ao invés de se adequarem ao meio natural, necessitam transformá-lo. E essa transformação se constitui através do trabalho. À vista disso, o trabalho não se constitui como qualquer atividade, trata-se de uma atividade com objetivos específicos, ou seja, de uma ação proposital.

Neste caminho, a professora Raízes em sala de aula dialoga com Bock (2004b) sobre os estudos de Leontiev (1978) para apreensão deste movimento crítico do olhar naturalizado da formação do ser humano. Bock (2004b, p.28) ressalta neste sentido que,

homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis socio-históricas.

Bock (2004b, p.24) também vai destacar que “o trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem liberta-se de suas limitações biológicas para “inventar” a condição humana”. O entendimento desta condição humana, sócio histórica, conforme a professora apontou em entrevista na seção anterior, se insere em uma perspectiva de “fazer a crítica a naturalização da formação do ser humano e do indivíduo e também fazer a crítica à naturalização do desenvolvimento e da aprendizagem, partindo da questão do ser humano”.

Neste sentido, Duarte (1993, p.39), considerando a relação entre a formação do indivíduo e a história do gênero humano, vai ressaltar que

A passagem de evolução biológica para a história social foi um longo processo. A história, enquanto processo de criação do homem pelo homem, enquanto o ato de nascimento que se supera, não pode, portanto, ser pensada de outra forma que não seja a da atividade de seres humanos que nascem no interior de um momento

histórico. Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas.

Enquanto gênero humano, suas características, conforme Duarte (1993) foram desenvolvidas ao longo da história, do processo de objetivação, partir da apropriação da natureza pelo ser humano. Nessa apropriação e para a manutenção da vida, os seres humanos retiram do ambiente natural, de forma consciente, aquilo que é necessário para a sua sobrevivência. Desta forma, se desenvolve um contínuo processo de modificação do ambiente natural, estabelecendo-se assim o mundo criado a partir da ação objetiva dos seres humanos.

Para os seres humanos produzirem, de acordo com Duarte (1993, p.31), “os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência”, concebem “uma realidade humanizada de sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Criam, dessa forma, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetiva” (ibidem). De acordo com Martins (2013, p.132), a humanidade, portanto, “não ‘nasce’ nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações”.

Andery (2012), dialogando sobre os estudos de Marx, também vai ressaltar que é pelo trabalho que o ser humano constrói a sociedade, se faz enquanto ser, faz história e transforma a sociedade. O trabalho é compreendido como categoria chave da sociedade, essencial para explicar o mundo, as relações sociais e construir práticas transformadoras que possibilitem uma nova sociedade. Como ser histórico e social, o ser humano transforma a natureza a partir das suas satisfações e necessidades, isto é, trabalha, produz conhecimento e suas necessidades e satisfações também são alteradas, ou seja, se o ser humano se transforma e transforma a natureza, as suas necessidades também são transformadas.

O trabalho, em seu significado marxiano, conforme Martins (2014, p.88), “despontando como categoria de análise do desenvolvimento humano, conduziu a psicologia histórico-cultural ao seu princípio explicativo fundante: esse desenvolvimento resulta das contradições internas que se travam na atividade do sujeito entre natureza e cultura”. É graças ao trabalho, conforme Bock (2004, p. 29), que da transformação intencional da natureza, os seres humanos produzem “qualquer objeto que esteja em nosso mundo material ou intelectual”. Eles são todos frutos, de acordo com a autora, da intervenção do ser humano.

Neste sentido, o ser humano se apropria da natureza objetivando-se nela, conforme Duarte (1993, p.35), “para inseri-la em sua atividade social. Sem apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se

através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza”. Desta forma, de acordo com o autor “[...] o que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto [...] gera na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (ibidem).

Pensando no desenvolvimento histórico e as possibilidades desse desenvolvimento em diferentes aspectos, Bock (2007, p.28) destaca que “a escrita, por exemplo, a contagem, a quantificação e a classificação não devem ser pensadas como naturais, mas como conquistas humanas que se instalam definitivamente nas atividades humanas e nas possibilidades cognitivas dos homens”. A autora continua esclarecendo que “essas possibilidades instalam-se na cultura, nos objetos e instrumentos da cultura, assim como na linguagem, e pouco a pouco se convertem em capacidades individuais. Não há motivo para concebê-las como naturais” (ibidem).

Este aspecto nos leva a pensar sobre uma atividade em sala de aula conduzida pela professora no segundo tópico de discussão, no que se refere às frases em diferentes línguas que foram distribuídas entre os grupos de estudantes, intencionando discutir sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem e problematizar as construções sociais. Lembramos que, em grande medida, os estudantes ficaram confusos pelo fato de não conhecerem outros idiomas e conseqüentemente, conforme eles destacaram, não entenderem o que estava escrito, criando assim um empecilho para o prosseguimento desta atividade em alguns grupos. Falamos de alguns, porque os únicos grupos que conseguiram iniciar o desenrolamento destas discussões, foram os que tinham em mãos as frases em espanhol, que tem algumas semelhanças com o português.

A professora buscou destacar que essa apropriação não é um processo natural, biológico, descolado das relações sociais, da cultura e das atividades humanas. Neste sentido, a professora contribui no entendimento dessa visão que aparece naturalizada sobre a formação do ser humano e também das relações sociais, possibilitando um olhar crítico na formação dos estudantes a partir de diversas atividades. Neste percurso, ela ressalta, ao longo da entrevista, que buscou trazer materiais “para as questões relacionadas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem e de subjetivação, [...] que possam corroborar para essa compreensão de romper com a naturalização da infância, da adolescência, especialmente, e da vida adulta”. Compreendendo o desenvolvimento, aprendizagem e subjetivação, como aspectos relacionados com o desenvolvimento do processo histórico e articulados com as relações sociais.

Assim, a professora Raízes enfatiza que não podemos compreender o ser humano e suas ações como produtos naturais. Apesar da sua constituição também biológica, a atividade humana é na criação do seu processo de transformação da natureza e criação do mundo da cultura, uma construção social e histórica. Nesta direção, a professora esclarece que buscou “amarrar esse entendimento da crítica à naturalização” como um processo de formação que é muito “importante porque os estudantes podem passar a entender os fenômenos não de maneira descolada, mas implicada, enraizada na realidade que produz aqueles fenômenos dando uma base para o trilhar deles. Esse trilhar contribui para apreensão sobre [...] quais as concepções de ser humano, de desenvolvimento, de aprendizado que estão sendo abordadas”.

Sendo assim, podemos afirmar que os fenômenos educativos são decorrentes do processo da ação objetiva dos seres humanos e conforme Saviani (2011, p.11), “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho” sendo, o próprio fenômeno educativo um desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, quando fazemos a crítica à naturalização da formação do ser humano e das relações sociais para apreender os fenômenos educativos, consideramos esta apreensão articulada com a importância da ciência. O conhecimento científico, de acordo com Andery (2012, p.420), adquire

o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais de riqueza do homem - os trabalhadores – e que por sua própria condição histórica estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção - os donos do capital.

Entretanto, sabemos também que não é desta forma que os fenômenos educativos são apresentados. Em grande medida apresentam-se deslocados de seu contexto histórico, social, tanto no espaço formal de ensino, bem como nos espaços não formais. Muitas vezes, os fenômenos educativos são compreendidos de forma tácita e supervalorizados na aparência em detrimento das suas determinações mais essenciais. À vista disso, por que os fenômenos educativos são apresentados desta forma? Partimos na direção de Marx e Engels (2007, p.47), os quais afirmam que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual.

Entretanto, para não correremos o risco de uma apreensão positivista, Marx e Engels (2007) esclarecem que “as ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias” (ibidem). Isto quer dizer que [...] “a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação” (ibidem).

Neste sentido, outro apontamento surge para pensarmos que as ideias dominantes também se expressam na formulação de preceitos, conceitos, principalmente nos espaços forjados para a reprodução de valores da classe. Desse modo, as universidades, as escolas, tem por finalidade reproduzir os valores da classe dominante.

Todavia, ao longo da nossa pesquisa, foi possível perceber que a perspectiva impressa no processo de formação do componente curricular Psicologia da Educação, ao não reforçar expressões idealizadas acerca dos fenômenos educativos, contribui para a percepção dos mesmos fenômenos a partir de uma concepção sócio-histórica, buscando desvelar as caracterizações dominantes.

As concepções dominantes acerca dos fenômenos educativos, nos mais distintos campos de conhecimentos, quando se apresentam afastadas da história, manifestam-se predominantemente de maneira irreal. Marx (2017), em diálogo como os economistas liberais, busca investigar as origens da acumulação capitalista na Inglaterra. De acordo com o autor, os economistas liberais explicavam as origens da acumulação primitiva a partir de uma concepção que apresentava, de um lado, uma fração de indivíduos astutos, poupadores, dotados das melhores qualidades, e do outro lado, um enorme conjunto de desocupados, preguiçosos, que viviam a gastar tudo aquilo que conseguiam acumular. Tal explicação, apontava que o primeiro grupo acumulou riqueza, porém, o segundo grupo acabou sem ter nada para vender, a não ser a sua própria força de trabalho.

Nesta explicação, se expressa que uma enorme quantidade de indivíduos, ainda hoje, mesmo descendentes de gerações de trabalhadores, permanecem sem acumular riquezas e continuam possuindo apenas a sua força de trabalho para vender. Já o outro pequeno grupo, colocado como prendado, habilidoso, enriquece de maneira contínua, embora quase todos tenham deixado o trabalho. Desse modo, Marx (2017, p.785) destaca que:

Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã, e com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada como uma anedota do passado.

Nesse sentido, a partir de uma concepção idealizada, os meios de uma acumulação primária, desde épocas imensuráveis, se dão através de formas “naturais” em detrimento de uma concepção histórica que evidencia como meios para a acumulação as atividades de conquistas, subjugações, roubos, assassinatos, em síntese, um processo de extrema violência que afastou o produtor dos meios de produção, ou seja, que deslocou o trabalhador e a propriedade das condições de efetivação de seu trabalho.

Podemos observar que de acordo com a visão idealizada da acumulação primitiva apresentada pelos economistas liberais ingleses, Marx (2017) evidencia que nessa visão, um longo e contraditório processo histórico desaparece. As características dos dois grupos citados, o primeiro dotado de qualidades e o segundo grupo, formado por uma massa “vadia e de preguiçosos”, ambos são colocados como dotados de características praticamente inatas. Sendo assim, não há uma mediação dos indivíduos com o modelo social existente. Inexiste uma análise da relação entre os indivíduos intragrupo, ou dos indivíduos entre os grupos, não se situa os acontecimentos dentro de um determinado tempo histórico e, por fim, se exclui da análise as condições existentes de produção da vida, ou seja, a atividade vital para a reprodução social.

Nesta direção, encontramos também no campo da psicologia, análises que se desvinculam de determinações históricas, sociais e culturais. Bock (1999) investiga as abordagens psicológicas hegemônicas, tomando como metáfora o Barão de Munchausen, personagem que ficou conhecido pela peculiaridade das histórias que contava. Assim, a autora critica a construção de uma concepção psicológica de homem que surge a partir da “esterilização” da história e, por conseguinte, das relações sociais. De acordo com Bock (2004a, p.27):

O homem, colocado na visão liberal, é pensado de forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento e por sua psicológica. Um homem que “puxa pelos seus cabelos e sai do pântano por um esforço próprio”. Um homem que é dotado de capacidades e possibilidades que lhe são inerentes, naturais. Um homem dotado de uma natureza humana que lhe garante, se desenvolvida adequadamente, ricas e variadas possibilidades. A sociedade é apenas o lócus de desenvolvimento do homem. [...] Cabe a cada um o esforço necessário para que a sociedade seja um espaço de incentivo ao seu desenvolvimento. As condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las.

Notamos que tanto na explicação colocada pelos economistas ingleses acerca da acumulação do capital entre um pequeno grupo, bem como as histórias sobre o Barão de Munchausen, as abordagens naturalizam o processo histórico. Ainda que se tratando de

épocas, contextos e diferentes áreas de produção do conhecimento, faz-se possível constatar que há uma supervalorização individual em detrimento da complexidade das relações sociais.

As relações entre as expressões ideais e a sociedade na qual essas expressões se inserem cristalizadas como base para apreensão das relações sociais. Nesse sentido, podemos notar que a expressão das ideias que reforçam uma concepção de realidade desarticulada da história, expressam a materialidade na qual estas ideias estão inseridas. Para tanto, prosseguimos como Marx e Engels (2007, p.47):

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

Desta maneira, essas ideias não são apenas identificadas como um simples conjunto de valores, mas enquanto ideologia, como mecanismo de ocultação e naturalização das determinações históricas, econômicas, culturais, ou seja, do conjunto das relações sociais.

No caso específico no processo da pesquisa, podemos ressaltar estes aspectos considerando o segundo tópico trabalhado pela professora, qual seja, a discussão sobre o desenvolvimento humano, destacando o processo compreendido como infância, adolescência e fase adulta. Na atividade proposta pela professora, é possível perceber que estas três fases são representadas inicialmente, de forma ideológica em três grandes aspectos.

Primeiro, como expressões que se inserem cristalizadas, na qual tomam por representações ideais destas três etapas do desenvolvimento humano (infância, adolescência, fase adulta), respectivamente, “leveza”, “rebeldia”, “trabalho”. Essas concepções idealizadas, em boa medida, são resultantes, dialogando com Chauí (2016, p.247), “de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”. Neste sentido, conforme a autora, “[...] a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais” (ibidem).

Segundo, podemos perceber que a ideologia opera também como mecanismo de ocultamento. Na medida em que os estudantes expressaram inicialmente as diferentes fases do desenvolvimento de uma forma cristalizada, ocultaram determinações históricas, econômicas, políticas, sociais, culturais etc. Isto é, o reflexo deste ocultamento na formação dos estudantes

fez com eles reproduzissem uma visão generalizada e com que toda uma diversidade fosse suprimida e ajustada através de representações ideais. Chauí (2016, p.247) destaca que “[...] a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social”. No entanto, conforme a autora,

[...] a eficácia ideológica depende da interiorização do corpus imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível. Pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos (ibidem).

Terceiro, nesta reprodução mediada pelo ocultamento da realidade, os estudantes acabaram, em um primeiro momento, por naturalizar o processo do desenvolvimento humano. Ou seja, eles apresentaram estas três etapas através de representações “naturais” do processo de desenvolvimento dos indivíduos. Desse modo, em grande medida, aquilo que faz parte do particular transforma-se em universal, pois não há aqui a concepção de uma infância, mas sim “a” infância, não há uma adolescência, mas “a” adolescência, do mesmo modo que existe apenas “o” adulto. Chauí (2016, p.247) aponta que este caráter ideológico “[...] tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais”. Isto quer dizer que “[...]a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobretudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes” (ibidem).

Nesse movimento compreendemos que a visão de forma naturalizada sobre o desenvolvimento humano colocada pelos estudantes inicialmente, não está ligada à noção de uma inexistência dos seres humanos em sociedade. Esta compreensão, portanto, é resultante de características tidas como naturais e universais na formação dos seres humanos. Patto (2005) chama atenção para a papel da psicologia na reprodução de uma sociedade que busca produzir diferentes formas de silenciamento nos indivíduos. E ressalta que a fala amordaçada pela ideologia é uma das formas para esse silêncio. A autora refere-se aqui a esse silêncio como uma das modalidades do silenciamento político, na qual as pessoas passam a reproduzir “[...] a ilusão da unidade, da verdade absoluta, do conhecimento como cristalização-para usar uma expressão em voga, vive-se a ilusão do ‘pensamento único’” (idem, p.105). A autora destaca que o

[...]resultado de uma interpretação particular do real [...] aparece, num contexto histórico determinado, como interpretação única e verdadeira. O discurso ideológico baseia-se no já-dito, nos sentidos institucionalizados, tidos por todos como naturais. Nele as determinações históricas são reduzidas a evidências empíricas, naturalizadas como fatos (PATTO, 2005, p.96).

Esse processo de naturalização, que atravessa, em grande medida, o processo de formação pessoal/acadêmica/profissional dos professores, acaba por ocultar e desqualificar, conforme Patto aponta (2005, p.99), “a crítica que desvela aspectos essenciais da realidade, para além das aparências que enganam”.

Entretanto, no percurso da formação dos estudantes no componente curricular Psicologia da Educação acompanhado na presente pesquisa, foi possível avançar na direção da crítica a essa visão naturalizada. Girassol, em entrevista, sinaliza “a importância de compreender de forma crítica para não naturalizar as relações sociais, achar que está tudo normal”. De modo semelhante, Alan ressalta “como é fácil construir formas de preconceitos sobre uma geração, sobre determinada fase do desenvolvimento humano”, compreendendo de forma introdutória como as ações ideológicas se apresentam como universais. E aponta a necessidade de “desconstruir esse processo de naturalização das relações sociais, de classificar cada fase do desenvolvimento humano”.

Percebemos que a ênfase dada pela professora, sobre a crítica à naturalização da formação do ser humano, das relações sociais e dos fenômenos educativos, que perpassou todo processo da formação de professores, buscou mostrar que a expressão desse ideal não evidencia, de forma intencional, a realidade tal como ela é. Assim, mascara a realidade, opera no seu ocultamento e por conseguinte, na sua naturalização.

Ao considerarmos essa crítica à naturalização, tomamos por base a perspectiva dessa crítica como condição para a apreensão concreta dos fenômenos educativos em alguns apontamentos sobre o fracasso escolar e a medicalização. Tais apontamentos surgem como aspectos relevantes introdutórios para o entendimento dessa da formação crítica nos estudantes. Ao retomarmos o terceiro tópico de discussão em sala de aula, nas falas dos alunos e nas entrevistas, pensamos sobre o fracasso e a medicalização escolar como dois assuntos que, quando abordados no processo da formação, propiciaram um olhar mais crítico e menos naturalizado das relações sociais.

Evidenciamos Patto (1993) como principal referência que foi estudada em sala de aula. A autora é taxativa na compreensão de que não há fracasso escolar deslocado das produções do capitalismo. Em oposição a essa visão naturalizada da falácia da passagem do

fracasso escolar ao sucesso como uma questão de força de vontade dos próprios indivíduos, ela busca a constituição histórica e social dos fenômenos educativos.

Ponce (1998) faz uma síntese histórica sobre a educação ao longo do desenvolvimento das sociedades e demonstra na reprodução material da vida a organização social e a primazia da divisão de classes entre as suas principais características. Desta forma, discorre que, para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir três finalidades essenciais, sendo uma delas: consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante. Nesse sentido, tanto o ocultamento e a naturalização das determinações históricas, econômicas, culturais, convergem na direção da afirmação destacada pelo autor.

Desta maneira, a produção do fracasso escolar não se apresenta de forma espontânea, muito pelo contrário, quando a ideologia torna-se imprescindível para a ampliação e consolidação de uma classe, isto é, na perspectiva da classe dominante, podemos afirmar que a produção do fracasso escolar é um sucesso. Percebemos que este fracasso é destinado às classes populares. À vista disso, a produção do fracasso escolar torna-se uma conquista da classe dominante.

Nesta conquista também se inserem diversas áreas do conhecimento que vão buscar legitimar essa ação dominante dentro do espaço escolar e na formação de professores. Patto (1993) vai destacar o campo da psicologia científica afinada a esta disponibilidade. A autora também aponta que as concepções hegemônicas estão afinadas com a produção de ideias. Ao citar Chauí (1981), Patto (1993) esclarece a atuação da classe dominante não apenas na detenção dos meios de produção, mas também no controle, nas estratégias de dominação dos valores e ideias dominantes.

No processo da nossa pesquisa, na entrevista realizada com a professora Raízes, ela destaca que “entre os conteúdos abordados no processo de formação com os estudantes, a crítica à naturalização e a discussão da produção do fracasso escolar, foram os que mais marcaram este processo”. Quando os estudantes vão dialogar com o estudo de Patto, podemos perceber que eles incorporaram a perspectiva trazida pela crítica à naturalização para suplementar o olhar não naturalizado sobre o fracasso escolar, isto é, o olhar de forma mais crítica, em grande medida, sobre os alunos no processo de escolarização.

Assim, os estudantes passam a compreender, como afirmou Girassol, que “esta produção do fracasso na formação dos indivíduos faz parte de um todo um sistema de diferentes interesses e está voltada para que alguns fracassem e outros não”. Em acordo com a colocação de Alan, os estudos de Patto fazem “a gente parar, sentar na escola e ver tudo diferente”. Em sala de aula, podemos ressaltar o movimento dos estudantes com as leituras,

trazendo trechos e diálogos importantes que evidenciam análises sobre o fracasso escolar e os chamados problemas de aprendizagem em um suposto problema biológico e psicológico, ou seja, uma crítica, como destacou uma estudante, à visão natural do que é produzido histórica e socialmente.

Asbahr (2014) fala da importância de criar no estudante o hábito de questionar o que está cristalizado, o que parece natural. Anália, em entrevista, inicia esse movimento quando critica o discurso meritocrático e compreende que não é natural o processo pelo qual dizem “que todo mundo pode conseguir, não é bem assim”, e ressalta “que nem todo mundo tem a mesma oportunidade e tem espaços que são feitos para a gente não acessar”.

Neste sentido, o olhar da crítica na formação dos estudantes, de maneira introdutória, aparece inserido na discussão do processo das relações sociais buscando compreender as condições objetivas concretas neste processo e seu conjunto de determinações.

Sobre este aspecto, Souza (2010) enfatiza que, no processo de escolarização, existe a necessidade de compreender a escola como o espaço em que relações sociais e individuais se articulam de maneira complexa e que precisam ser analisadas como tal. Nesta direção, Jasmine destaca que é preciso “procurar conhecer a fundo o histórico dos indivíduos, que não é separado do contexto histórico no mundo”. Girassol também aponta o papel do professor em buscar “identificar as potencialidades de cada aluno” e saber que “não pode exigir um olhar unificado para todos no processo de aprendizagem, comportamento, desenvolvimento”. Ao proporcionarem este movimento, possibilitaram, em alguma medida, sair da visão dos “problemas de aprendizagem” como algo individual, “natural”, e passaram a fundamentar este suposto problema como um processo que é complexo porque é operado por vários elementos na formação dos indivíduos.

Na esteira de Patto (1993), Collares e Moysés (2014, p.47) apontam a expressão “fracasso escolar” para evidenciar que o caráter individual, centrado nos estudantes, reforça os problemas educacionais a um “precário desempenho escolar”, deslocados das causas “[...] historicamente geradoras da não aprendizagem dos estudantes”. Ao falarmos do fracasso escolar e da visão individualizada sobre o processo de escolarização, entendemos que a escola, historicamente produtora de fracassos, como destacam Collares e Moysés (2014, p.51), “também é historicamente atravessada por processos medicalizantes, construídos e construtores de preconceitos”.

Collares e Moysés (1996) caminham na direção de explicar o fracasso escolar e as manifestações da medicalização da educação buscando desvelar os mecanismos e os efeitos dentro da sala de aula e do ambiente escolar sobre os estigmas, diagnósticos, desempenhos

individuais escolares e a visão naturalizada que é colocada pela escola para tentar legitimar o fracasso escolar.

Ao falarmos do fracasso e da medicalização escolar, assunto discutido no processo de formação no componente curricular, podemos demonstrar que, em boa medida, foi possível um olhar crítico dos estudantes sobre os diagnósticos que são atribuídos aos alunos em fase escolar e suas supostas doenças e transtornos. Girassol direciona esse olhar para falar do quanto o componente curricular Psicologia da Educação foi importante para esta compreensão de “não rotular tudo e nem contribuir para que a família procure médicos e medique os alunos” e afirmou que deseja “ser uma professora que não contribua para isso”.

Em entrevista, Alice vai falar da visão naturalizada que está inserida nesses diagnósticos e ressalta que “a questão da naturalização” voltada para as crianças, por exemplo, é colocada na visão de que a “criança agitada é hiperativa, e não se sabe em que contexto ela está inserida. E assim naturaliza o comportamento, o desenvolvimento e a aprendizagem”. Alice também dialoga na preocupação das vidas dessas crianças, pois “as crianças estão tomando remédio por causa disso, são tão novos tomando remédio, e a gente não sabe o que isso vai acarretar a frente das suas vidas”.

É possível vermos também, na entrevista com Anália, em que ela chama atenção ao dizer que “a medicalização é o olhar da naturalização do comportamento humano e a medicação também, no viés já naturalizado ao tomar remédio”. Aqui percebemos o olhar atento da estudante, no entendimento de que se consolidou como naturalizado o diagnóstico, no sentido de que sua complexificação com as determinações históricas, econômicas, sociais, culturais na qual está inserido os indivíduos, foram descartadas. E a naturalização também, de fato, na busca desenfreada de tomar medicamentos, muitas vezes sem a necessidade para tal. Isto é, incorpora-se esta ação como algo já naturalizado do comportamento humano sobre a suposta necessidade de medicar-se. Neste sentido, Anália aponta para a necessidade da “despadronização, que leva a ver que o outro não tenha o mesmo comportamento, ideias, vivências que você”. Despadronizar as ações que estão colocadas como normalizadas e universais.

Contudo, lembramos o que Jasmine destacou na entrevista sobre o impacto da medicalização, “e sobre o uso de medicamentos, na questão de medicar as crianças, até para ficarem mais ‘tranquilas’” e aqui estendemos a perversa dimensão desde criança até a fase adulta do uso indevido do medicamento também para servir de ocultamento da realidade. Neste sentido, fala Girassol que é preciso “entender que essa questão está relacionada não

com a pessoa em si, mas no modo como a sociedade é organizada e colocada para esse indivíduo”.

As discussões sobre a medicalização em seu contexto mais amplo, complexificadas, possibilitam na formação de professores, um maior entendimento das práticas medicalizantes, das expressões do fracasso escolar, da visão hegemônica consolidada, operada no ocultamento da realidade e por conseguinte na sua naturalização. Essa naturalização, por sua vez, em movimento, se expande para reforçar o fracasso e a medicalização escolar.

Nesse sentido, ressaltamos que, no processo de formação de professores acompanhado na presente pesquisa, a apreensão da crítica à naturalização da formação humana e das relações sociais foi imprescindível para os avanços perceptíveis acerca das reflexões sobre o fracasso escolar e a medicalização. Neste sentido, os conteúdos estudados no componente Psicologia da Educação, mediados a partir de uma teoria crítica através da professora, serviram de base para o fortalecimento de uma percepção, ainda que momentaneamente, contra-hegemônica.

Dialogamos com Wood (1999, p.21) para ressaltar:

estamos neste momento em uma situação sem precedentes, algo jamais visto em toda a história do capitalismo, o que estamos experimentando agora não é apenas um déficit de ação ou ausência dos meios de organização necessários a luta (embora estes certamente existam de forma incipiente); não é apenas que não sabemos como agir contra o capitalismo; estamos esquecendo mesmo como pensar contra ele.

À vista disso, como o componente curricular Psicologia da Educação pôde contribuir para a construção da formação crítica dialogando com os interesses da classe trabalhadora? A fim de nos aproximarmos dessa questão, destacamos o compromisso político da professora, isto é, a possibilidade de uma formação crítica está amparada pela vontade política da mesma. Mas não é só isso. Essa vontade política, não se encontra desamparada de seu compromisso educacional/domínio técnico. Nesta direção, chamamos Saviani (2011, p.31):

a competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político. Ela é, pois, instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político, mas explica-se por ele, embora seja uma das formas por meio das quais (sempre o conceito de mediação) se explicita e se realiza o compromisso político. Em suma, a competência técnica é um momento do compromisso político (com a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética).

Nesse sentido, compromisso educacional/domínio técnico articulado com a vontade política, é condição para uma possível formação crítica que se coloque a favor dos interesses da classe trabalhadora. Seguimos com Marx (2013, p.157), e compreendemos que “a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material”, mas a nossa tarefa também consiste em construir mediações que possibilitem que a formação crítica, se apoderando dos sujeitos, objetive-se como uma força material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa analisamos o processo de formação de professores no componente curricular Psicologia da Educação, buscando elementos que evidenciassem limites e possibilidades para a construção de uma formação crítica de professores. Pensando nas contribuições do componente curricular Psicologia da Educação, assim como os atuais desafios postos na formação de professores, convergimos com a concepção de Marx e Engels (2007), segundo a qual os indivíduos não são apenas produtos das circunstâncias, mas são também aqueles que criam e as transformam.

A reflexão que fazemos inicialmente a partir dos primeiros encontros em sala de aula é que a perspectiva de uma psicologia crítica, ainda de forma introdutória na formação, possibilita “incomodar” os estudantes, à deixá-los “desconfortáveis”, inquietá-los, promover a participação com diferentes elementos que podem e devem ser discutidos e combatidos no espaço da formação de professores, na reflexão dos alunos sobre a sua formação, sobre o ambiente escolar e sobre a sociedade.

A atividade pedagógica da professora, intencionalmente pensada e organizada na direção de transformar as possibilidades da construção de uma formação crítica em realidade dentro da sala de aula, se constitui como uma ação fundamental para o desenvolvimento da formação dos estudantes.

Foi possível observar nas falas dos estudantes, sobretudo dos entrevistados, alguns caminhos para pensarmos as contribuições da Psicologia da Educação enquanto um componente curricular para a formação crítica desses estudantes. Ou seja, a possibilidade da formação crítica, em alguma medida, se materializa em uma realidade na formação de professores. Podemos perceber estes aspectos e alguns enfoques que se evidenciaram a partir das suas falas, a saber: a crítica à naturalização da formação humana e das relações sociais como condição para a apreensão concreta dos fenômenos educativos.

É importante destacar que os estudantes, bem como a professora, evidenciaram nas entrevistas que a disciplina é atravessada por outros componentes curriculares que também contribuem na direção para uma formação crítica. O que nos mostra um diálogo articulado com outros componentes, de maneira que não podemos pensar nessas disciplinas de formas isoladas. Consideramos ainda, para além da sala de aula, as contribuições da disciplina como instrumento de luta política, social e educativa na formação dos estudantes.

Evidenciamos a intencionalidade do trabalho educativo pela professora a partir de uma perspectiva crítica, compreendendo que nesta intencionalidade, há possibilidades para a

construção de uma concepção educacional que prime pela igualdade social. Mas compreendemos também que, de acordo com a perspectiva teórica centrada no materialismo histórico-dialético, não podemos compreender uma real mudança quando não sejam modificadas suas raízes. A perspectiva crítica da professora no componente curricular Psicologia da educação, portanto, dispõe de uma formação educativa que busca estar articulada com a mudança estrutural da sociedade.

Ao apresentarmos as expressões sobre o campo da pesquisa, entendemos que as discussões que os estudantes e a professora realizaram não estão esgotadas. Reconhecemos que o caminho percorrido em sala de aula e nas entrevistas são frutos de estudos, debates críticos, da interlocução da psicologia com a educação perpassados pela história. Nesta direção, apreendemos o campo de pesquisa como espaço de formação de fundamental importância para suscitar discussões que possibilitaram fazer a crítica a produção e reprodução do modelo de sociabilidade vigente, a partir de relevantes conteúdos que foram trabalhados em sala de aula.

A construção da formação crítica de professores está precedida pelas formas concretas de apropriação do conhecimento. Formas estas que devem se colocar como mecanismos que possibilitem à classe trabalhadora, avançar qualitativamente para a apropriação de uma produção do conhecimento contra-hegemônico. Sendo assim, uma teoria e formação que fundamente uma concepção de educação efetivamente crítica deve rechaçar a fragmentação e negação dos conhecimentos científicos, acentuados em tempos ditos pós-modernos, típicos das atuais relações de produção.

Dados os limites objetivos, o componente curricular Psicologia da Educação pode se constituir em uma importante mediação política educacional no embate contra as concepções que ocultam e naturalizam, através dos fenômenos educativos, as relações humanas. No entanto, quando evidenciamos o ser humano como uma “síntese de múltiplas determinações”, também compreendemos que a atividade pedagógica, de uma professora, em um componente curricular, de um curso de formação de professores, não produz de forma isolada garantias de que a apreensão dos conteúdos curriculares possa interferir direta e intencionalmente na formação dos indivíduos.

Consideramos que a formação crítica pode se expressar (ou não) na prática dos estudantes. É possível ressaltar os significativos avanços percebidos através da constatação de uma introdução à concepção crítica, a partir do posicionamento emitido pelos participantes na pesquisa. Entretanto, sabe-se que por mais eficaz que o processo de formação de professores tenha aparentemente se efetivado, não podemos cair em uma visão ingênua de afirmar a

concretização em absoluto como resultado desse processo. Sendo assim, compreendemos que as contribuições da formação, observadas nos estudantes, sobretudo nos entrevistados, não são necessariamente definitivas, estando sujeitas a avanços e retrocessos.

Os inúmeros pesquisadores aqui citados e outros que dedicam seus estudos para ampliar o conhecimento e as formas educativas, revelam o fortalecimento, em tempos tão obscuros, da construção de uma ação prática dentro dos espaços de formação dos professores, que dialogam com os interesses da classe trabalhadora, de modo que, explicitamente, buscam nesta construção, instrumentos que possam contribuir para a transformação da realidade.

Compreendemos também que estudar as(os) autores que discutem a psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica só tem um real sentido na formação do professor quando apreendemos a crítica para avançar coletivamente na organização e exigência de uma pedagogia comprometida com a superação da sociedade de classes. Assim, pensando nas diversas implicações do processo de formação, acreditamos que esta pesquisa, para além de buscar uma discussão sobre a Psicologia da Educação na formação de professores, possa ratificar a necessidade da crítica ao modo de produção capitalista e ao atual contexto político educacional brasileiro.

A necessidade de uma psicologia crítica na formação de professores, também está atrelada a veemente necessidade da defesa da universidade pública. Compreendemos, portanto, que esta defesa não pode encobrir a fragmentação acerca do conhecimento científico, o caráter meritocrático, e seu papel hegemônico que diverge dos interesses objetivos, sobretudo das classes populares que historicamente foi, e apesar da ampliação de acesso, continua a ser vetada na entrada e permanência deste espaço.

Evidenciamos nossa defesa da universidade pública, que necessariamente não pode ser confundida com a simples defesa da manutenção da universidade tal como ela hoje se apresenta. Não basta a defesa da universidade pública nas suas atuais bases, faz-se necessária a intransigente defesa da sua democratização, isto é, a inclusão de grupos historicamente excluídos e a implementação de mudanças estruturais, tanto na forma, bem como no conteúdo, submetendo as atividades, sejam elas de ensino, pesquisa e extensão, às demandas populares no sentido profundo do termo.

Compreendemos que o componente curricular, assim como a própria universidade, na condição de educação formal e posta pelas atuais condições históricas, políticas, econômicas etc., torna-se insuficiente. Sendo assim, é necessário que, em convergência com outros espaços de formação da classe trabalhadora, se construa possibilidades de uma formação contínua que se coloque na contramão das simplificações das concepções dominantes.

A Psicologia da Educação torna-se essencial à formação de professores, quando permite possibilidades, a partir de componente curricular, para a construção de uma formação crítica, pela relevância e socialização do conhecimento científico e pela contribuição no fortalecimento de uma práxis em consonância com os interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, Cortez, 2001.
- ANDERY, Maria Amália. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). ANDERY, Maria Amália et. AL. **Para compreender a ciência, uma perspectiva histórica**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo**; Nas trilhas do materialismo histórico. Tradução Isa Tavares, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- ANTUNES, Mitsuko A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.**(Impr.) vol.12 no.2 Campinas Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020
- ANTUNES, Mitsuko A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. **Psicologia e Educação**. Roberta Gurgel Azzi; Monica helena tieppo Alves Gianfaldoni. (orgs) São Paulo, Casa do Psicólogo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. O Toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18601>
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>
- ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. A psicologia histórico-cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. **X Congresso de Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá-PR, Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/31.pdf>
- ASBAHR, Flávia da S. F. Notas sobre o ensino de Psicologia Escolar em uma concepção crítica. **Psicol. Ensino & Form**. vol.5 no.1 Brasília, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100003
- BARROCO, Sônia. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia. In: Newton Duarte. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, v, p. 169-194.
- BRASIL, Ricardo. O desafio da crítica em tempos de cinismo. **Psicol. Esc. Educ**. vol.16 no.2 Maringá July/Dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200004

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia** – Ed.Cortez/EDUC, São Paulo, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la Psicologia atual. *Psicología para América Latina. Revista de la Unión Latinoamericana de Psicología*, 2004a. Disponível em:
www.psicolatina.org

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004b.

BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, Cortez, 2001.

BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Odair Furtado (orgs.). - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

BOCK, A. M. FURTADO, O. TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOITO JR, A hegemonia neoliberal no governo Lula. *Revista Crítica Marxista*, n.17, Rio de Janeiro, Editora Revan, 2006.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, Editora UNESP, 2001. Disponível em:
<https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.24, pp.5-15. ISSN 1413-2478. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>

CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S151797022016000100245&lng=pt&nrm=iso

COLLARES, C. A. L. Ajudando a Desmitificar o Fracasso Escolar. *Série Ideias* n. 6. São Paulo: FDE, 1992.

COLLARES, C. A. L; MOYES, M. A. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicol. USP* vol. 8 n. 1 São Paulo, 1997. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005

COLLARES, C. A. L; MOYES, M. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

COLLARES, C. A. L; MOYES, M. Mais de um século de patologização da educação. **Fórum: Diálogos em Psicologia**, ano I, n. 1. Ourinhos/SP – jul./dez. 2014.

COLLARES, C. A. L; MOYES, M. A educação na era dos transtornos. (Org.) VIÉGAS, Lygia de Sousa; (et al). **Medicalização da Educação e da Sociedade Ciência ou Mito?** EDUFBA, Salvador, p. 46-65, 2014.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista. Categorias e leis da dialética.** São Paulo, Editora Alfa Omega, 2004.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante.** Organização Frank Barat; tradução Heci Regina Candiani. 1. ed- São Paulo: Boitempo, 2018.

DELLA FONTE, Sandra S. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan.-mar. 2010a.

DELLA FONTE, Sandra S. Filosofia da Educação e “agenda pós-moderna”. DUARTE, N. DELLA FONTE, S. *Arte, Conhecimento E Paixão Na Formação Humana: Sete Ensaio De Pedagogia Histórico-Critica.* Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2010b.

DERISSO, José L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo.** Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/** Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em:

<https://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação,** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Disponível em:

<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Sociedade%20do%20Conhecimento%20ou%20sociedade%20das%20ilusoes.pdf>

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p.89-110. Jan/Jun, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313/9574>

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em:

EVANGELISTA, João Emanuel. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

EVANGELISTA, João Emanuel. Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos. **Cronos**, Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 271-281, jul./dez. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3207/2597>

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Revista Psicologia Política**. vol.14, São Paulo, 2014. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200011

FACCI, Marilda G.D.; MEZZARI, Diana P. de S.; LEONARDO, Nilza S.T. e URT, Sônia da Cunha. Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. FACCI, M. G. D. e URT, S. da C. (Org). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina, EDUFPI, 2017.

FILGUEIRAS, Luiz; DRUCK, Graça. Para entender a conjuntura: Neoliberalismo, neofascismo e burguesia no Brasil, 2019. Disponível em:

<https://diplomatique.org.br/para-entender-a-conjuntura-neoliberalismo-neofascismo-e-burguesia-no-brasil/>

FORUM, SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto Desmedicalizante E Interseccional: “Existirmos, A Que Será Que Se Destina?” **Anais Do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada: “Existirmos, A Que Será Que Se Destina?”** V. 1 N. 1 (2019): Anais Do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada Isnn 2525 6610.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOLDSTEIN, Thaís Seltzer. A medicalização e suas várias faces: obstáculos e aprendizagens de um estágio de psicologia escolar. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 7-22, jul./dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/16172>

GONÇALVES, Maria da Graça M. Fundamentos Metodológicos da Psicologia sócio histórica. BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, Cortez, 2001.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6º Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

HORA, Dayse M. Medicalização, escola nova e modernização da nação: 1930-1945. UNIRIO. In: Lombardi, JC; Saviani, D; Nascimento, MIM (orgs.) **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dayse_martins_hora_artigo.pdf

IASI, Mauro. A mentira e a pós verdade. Publicado em 11/04/2017 [ONLINE]. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/04/11/a-mentira-e-a-pos-verdade/>

IASI, Mauro. O ataque da ignorância contra a razão: a defesa da universidade pública e a conjuntura. Publicado em 27/05/2019. [ONLINE]. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/27/o-ataque-da-ignorancia-contra-a-razao-a-defesa-da-universidade-publica-e-a-conjuntura/>

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARROCA, P. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicol. cienc. prof.** vol.20 no.2 Brasília, 2000.

LAVOURA, T; MARTINS, L. Materialismo histórico-dialético: contributos para investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500223

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: O Privado Contra o Público. **Trabalho. Educação. Saúde** [online]. 2003, vol.1, n.2, pp.203-228. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt

LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/a-ontologia-do-ser-social-os-princ3adpios-ontolc3b3gicos-fundamentais-de-marx.pdf>

LUKÁCS, G. **A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica**. In: PAULO NETO, J. Lukács. São Paulo: Ática, 1992. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética** / Georg Lukács. – São Paulo: Instituto Lukács. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, 2018. Disponível em:

<https://www.institutolukacs.com.br/singlepost/2018/11/01/Introdu%C3%A7%C3%A3o-a-uma-Est%C3%A9tica-Marxista>

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. LANE, Silvia.T.M; CODO, Wanderley(orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2ª reimpressão, 1997.

MACHADO, Adriana M. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? **Revista Educação**, SME, 2004.

MACHADO, Adriana M. A Produção de Desigualdade nas Práticas de Orientação. (Trabalho apresentado no CEU Butantã, no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas escolas), 2008.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Ligia Márcia. A categoria atividade em Aleksei Nikolaevich Leontiev. **Anais do II Evento de Método e Metodologia em Materialismo histórico dialético e Psicologia Histórico-Cultural**. ISSN 2318-7220. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

MARTINS, Ligia Márcia. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação do campo. **Revista RBBA** ISSN 23161205 Vitória da Conquista V. 3 nº 02 p. 86 a 107 Dezembro/2014.

MARTINS, Ligia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. (2006). Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da **ANPED**. Recuperado em 20 de setembro de 2011, Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>

MARTINS, Ligia Márcia; PASQUALINI, Juliana C. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 27(2), 362-371, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico -filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção capital. Tradução Rubens Enderle. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEIRA, Marise Eugênia Melillo. A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Anais de trabalhos completos**. Maceió. XV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2011. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/13390216-A-medicalizacao-e-a-producao-da-exclusao-na-educacao-brasileira-a-luz-da-psicologia-historico-cultural.html>

MEIRA, Marise Eugênia Melillo. A Crítica da Psicologia e a Tarefa da Crítica na Psicologia. **Psicologia Política**. Vol. 12. nº 23. pp. 13-26. Jan. – Abr. 2012. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002

MORAES, Maria Célia M. de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, ano 14, n.25, p.45-60, jan/jun. 1996. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856>

MORAES, Maria Célia M. de. O recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, 2001. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>

MORAES, Maria Célia M. de. O iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Educação UNISINOS**. Vol. 5 Nº 9 JUL/DEZ, 2004a, p. 79-101. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6493>

MORAES, Maria Célia M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, maio/ago. 2004b. p. 337-357. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200004

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3 ed. -São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. SAVIANI, G; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.) **História e história da educação: o debate teórico metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Bete. A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), **Método histórico-social na psicologia** (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes., 2001. Disponível em:
<http://evoluireducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/OLIVEIRA-B.-A-Dialetica-do-Singular-Particular-Universal.pdf>

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, reimpressão, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. "Para uma crítica da razão psicométrica". In: **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo: Blucher, p. 69 -86, 1997. ISBN: 9788580392906, DOI 10.5151/9788580392906-04. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004

PATTO, Maria Helena Souza. Mordaças sonoras: a psicologia e o silenciamento da expressão. In: **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005 (p. 97 a 106).

PONCE, Anibal, **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de C. Pereira. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. Tese (doutorado), 2015.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. São Paulo, Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-Crítica e luta e classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu**, v. 10 nº 2 p. 11-28 2º semestre de 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Modo de Produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>

SAVIANI, Dermeval. O Papel do Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. 2012. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/o_papel_do_pedagogo_como_articulador_do_trabalho_pedagogico_na_sociedade_do_capital.pdf

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>

SAVIANI, Dermeval. O educador e a esperança crítica. **Interlocuções pedagógicas: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas, Autores Associados, 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em Educação do Campo.** Salvador, UFBA, Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9059>

SOLANO, Ester. A Bolsonarização no Brasil. **Democracia em Risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje.** São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?. Em Divino José Silva., & Renata Coimbra Libório. (Orgs.), **Valores, preconceitos e práticas educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001500432>

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Formação de Psicólogos para o atendimento a problemas de Aprendizagem: desafios e perspectivas. **Estilos da Clínica**, 5(9), p.134-154, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200011

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** * Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos neoliberalismo, cap. 4. In: **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos** [S.l: s.n.], 2010.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; RIBEIRO, Maria Izabel S. A produção da queixa escolar no contexto da educação básica: reflexões sobre o fracasso escolar e a medicalização da educação. In: TENÓRIO, R. M; FERREIRA, R. A. (Org). **Educação básica na Bahia: das políticas ao cotidiano da escola.** Salvador: EDUFBA, 2014.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos possíveis**, janeiro/junho, 2007. Disponível em: www.fsba.edu.br/dialogospossiveis

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, jan./jun, 2014.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015

VIÉGAS, Lygia de Sousa. O Atendimento À Queixa Escolar na Educação Pública Baiana. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2016a.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Novos modos de atendimento à queixa escolar. **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro, Conselho Regional de Psicologia-5º região, 2016b.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; GOLDSTEIN, Thaís Seltzer. Escola Sem Partido, Sem Juízo e Sem Bom Senso: judicializando e medicalizando a educação. Fênix – **Revista de História e Estudos Culturais**. Janeiro - Junho de 2017 Vol.14 Ano XIV nº 1 ISSN: 1807-6971
Disponível em:
www.revistafenix.pro.br

VIÉGAS, Lygia de Sousa. OLIVEIRA, Elaine Cristina de; HARAYAMA, Ruy Massato. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias** v. 17 n. 45 (abr./jun. - 2016): Drogas, Medicalização e Educação. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24598>

VIÉGAS, Lygia de Sousa; HARAYAMA, Rui Massato; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2015, vol.20, n.9, pp.2683-2692. ISSN 1678-4561. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232015000902683&script=sci_abstract&tlng=pt

TANAMACHI, Elenita de Rício. A psicologia no contexto do materialismo dialético: elementos para compreender a psicologia histórico cultural. FACCI, Marilda G. D; MEIRA, Maria E. M(orgs) **Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ªed. 23ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

TULESKI, Silvana Calvo. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. DUARTE, Newton (orgs). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo, Instituto Lukács, 2013.

WOOD, Ellen. **Em Defesa Da História: O Marxismo e a Agenda Pós- Moderna**. Tradução: João Roberto Martins Filho. 1995. Disponível em:
<www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo262Art1.8.pdf>

WOOD, Ellen. O que é a “agenda pós moderna”? Wood, Ellen Meiksins(org); Foster, John Bellamy(org). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Wood, Ellen Meiksins; Foster, John Bellamy(orgs). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

APÊNDICE A- Roteiro para entrevista com os estudantes.**QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA**

1. Apresentação da pesquisadora.
2. Apresentação do(a) graduando(a) – trajetória.
3. Conte como foi sua chegada na Universidade Federal da Bahia -UFBA.
4. Por que escolheu fazer um curso de licenciatura?
5. Por que o curso de Pedagogia?
6. O que te interessa na educação?
7. Estuda e trabalha?
8. Já trabalhou na área de educação?
9. Possui outra graduação?
10. Em relação a disciplina Psicologia da educação, sabemos que é um componente curricular do primeiro semestre do curso de Pedagogia aqui nesta instituição, sendo a única disciplina obrigatória ofertada para formação de professores em Pedagogia que dispõe especificamente de conteúdos teórico-práticos do campo da psicologia para a educação. O que você achou da disciplina? Como você avalia, a partir da disciplina cursada o que você sabia sobre a psicologia antes e após cursar a disciplina?
11. Você acha que a disciplina trouxe algum impacto para a sua formação? Quais? Quais impactos eles trazem para a sua prática?
12. Houve alguma desconstrução a partir da disciplina?
13. Quais assuntos trabalhados que mais chamou sua atenção?
14. Como você projeta o que aprendeu na disciplina Psicologia da Educação para a sua formação profissional?
15. Houve alguma discussão, conteúdo, algo que não foi abordado que você gostaria que fosse colocado na disciplina?
16. Como você avalia sobre a sua expectativa e o que foi concretizado na disciplina?
17. Como você avalia a sua participação na disciplina?
18. Como foi a experiência do trabalho avaliativo realizado em grupo? Qual foi o assunto abordado pelo grupo?
19. De uma forma geral, que contribuições a disciplina Psicologia da Educação ofereceu para a formação de professores?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com a professora.

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. Apresentação da pesquisadora.
2. Apresentação da professora – trajetória.
3. Por que a formação no curso de Psicologia?
4. Conte como foi sua chegada na Universidade Federal da Bahia -UFBA.
5. Há quanto tempo você ministra nesta instituição?
6. Já trabalhou em outra instituição?
7. Quais são as disciplinas ministradas por você nesta instituição (UFBA)?
8. Considerando o curso de Pedagogia, turma na qual participei como pesquisadora, gostaria de saber há quanto tempo você ministra essa disciplina no curso de Pedagogia nesta instituição?
9. Como é sabido, a pesquisa visa dar visibilidade a contribuição da Psicologia da Educação como possível caminho para uma formação crítica aos professores no ensino superior. De uma forma geral, que contribuições a disciplina Psicologia da Educação tem oferecido atualmente para a formação de professores?
10. Qual a concepção teórica que fundamenta seu trabalho pedagógico em sala de aula?
11. De acordo com o plano de curso disponibilizado por você sobre a disciplina ministrada, apresenta três momentos com temas que foram lidos e discutidos em sala de aula (Relembrando os temas.1- Psicologia: uma ciência plural e suas relações com a práxis pedagógica.2- Desenvolvimento, aprendizagem e processo de subjetivação. 3- Gestão do processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar: o conhecimento psicológico e a práxis pedagógica.) Qual foi a estratégia pensada para a organização do seu trabalho pedagógico?
12. Foi possível observar a participação constante dos alunos na disciplina e seus entrelaçamentos com os textos lidos e o cotidiano diário e escolar. Pra você como foi esse processo das referências utilizadas e o retorno dos estudantes?
13. Pensando nas referências dos autores utilizados para discussão, como se deu a seleção destas referências para o processo de formação desses estudantes?
14. Entre os conteúdos abordados, existe algum deles qual você considera de grande importância base para a formação e que não poderia deixar de ser trabalhado em sala de aula?
15. Que contribuições você buscou ofertar aos estudantes e quais os impactos você acredita ter alcançado?
16. Pensando em uma formação crítica no ensino superior, qual a importância dessa crítica a partir da sua disciplina? Qual a importância dessa crítica na formação de professores?
17. Como você avalia sobre a sua expectativa e o que foi concretizado na disciplina?
18. Ao final da disciplina foi solicitado um trabalho em grupo. A construção de um planejamento crítico e reflexivo. Por que a proposta desta avaliação? E como foi essa experiência do trabalho avaliativo realizado em grupo? Como foi o resultado dessa avaliação?
19. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSÍVEIS CAMINHOS NA DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS CRÍTICOS NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: NAJLA GAMA PASSOS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80740617.8.0000.5531

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.556.788

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação e proposta de financiamento pela FAPESB. Tem como proposta analisar a contribuição da Psicologia Educacional em uma perspectiva crítica na formação de professores em uma instituição de ensino superior na cidade de Salvador-BA. A pesquisa será realizada em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Salvador –BA, acompanhando o componente curricular Psicologia Educacional em uma turma de formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia. Os participantes do estudo serão os estudantes e a professora. O processo da análise de dados se dará através da observação, entrevistas e análise documental. A observação será analisada quanto à descrição sobre os acontecimentos pedagógicos em sala de aula, sobre o conteúdo proposto para a disciplina, a interação dos discentes, as abordagens teórico-metodológicas da docente em questão, através do registro em um diário de campo. Quanto as entrevistas, serão realizadas individual e coletivamente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições da Psicologia Educacional em uma perspectiva crítica na formação de professores em uma instituição de ensino superior na cidade de Salvador.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.556.788

Caracterizar o plano de curso da disciplina Psicologia Educacional;
Acompanhar uma turma de formação de professores, descrevendo as contribuições teórico/práticas de atuação da professora;
Conhecer as concepções dos(as) graduandos(as) acerca da contribuição da psicologia educacional na formação de professores no início e em processo da disciplina;
Investigar como a professora problematiza elementos correspondentes ao processo de medicalização e seus desdobramentos na formação de professores;
Analisar os limites e as possibilidades para a formação de intelectuais críticos a partir da disciplina Psicologia Educacional na graduação em Pedagogia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para a pesquisadora: O risco é mínimo de sua participação na pesquisa. Este possível risco é de identificarem suas declarações feitas à pesquisa e envolver algum constrangimento. No entanto, para protegê-lo(la) de qualquer risco, cumpre ressaltar que sua identidade (nome e outras informações possíveis de identificação) não será divulgada, mantendo em completo sigilo, tanto nos relatórios quando nas publicações, a confidencialidade do participante, conforme recomenda a resolução 466/12. "Considerando que em maior ou menor grau, todas pesquisas em seres humanos envolve riscos, a confiabilidade das informações e o sigilo dos participantes são fundamentais no manejo dos riscos decorrentes da pesquisa." "O benefício da pesquisa poderá apontar caminhos sobre a compreensão na qual a psicologia educacional em uma perspectiva crítica pode possibilitar, no contexto da formação de professores, reflexões e ações sobre o processo do trabalho educativo. O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa implica em refletir sobre as contribuições da psicologia educacional para a formação crítica sobre a educação e a sociedade, a fim reverberar enquanto práxis pedagógica no processo de formação humana dos indivíduos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata de uma pesquisa inovadora, factível, com grupos vulneráveis e subordinados à Instituição de Ensino Superior (que são estudantes). A proposta apresentada atende as recomendações emanadas nas Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS para pesquisa com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentada toda documentação exigida pela Plataforma Brasil.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.556.788

Recomendações:

Aprovar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado homologa parecer de aprovação emitido pelo parecerista.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|--|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1017741.pdf | 05/03/2018 11:25:39 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEokNajaGama.pdf | 05/03/2018 11:22:20 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETOPESQUISAMESTRADONAJLAGAMA.pdf | 28/11/2017 19:17:33 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Cronograma | CronogramadetalhadoatualizadoNajaGama.pdf | 28/11/2017 19:16:57 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Outros | MODELO_DOS_TERMOS_COMUNS_A_TODOS_OS_PROJETOS.doc | 31/10/2017 16:52:06 | Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza | Aceito |
| Outros | MODELO_DO_RELATORIO_PARCIAL_OU_FINAL.doc | 31/10/2017 16:51:17 | Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza | Aceito |
| Outros | Checklist.docx | 31/10/2017 16:50:50 | Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza | Aceito |
| Outros | TERMODERESPONSABILIDADEECOMPROMISSODOPEQUISADORRESPONSAREVELPLATAFORMABRASIL.pdf | 31/10/2017 16:39:29 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Outros | DECLARACAODECONFIDENCIALIDADEOSUJEITONOESTUDOPLATAFORMABRASIL.pdf | 31/10/2017 16:37:41 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Outros | CARTAENCAMINHAMENTOPARACEPICSUFBA.pdf | 31/10/2017 16:36:30 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAODECONCORDANCIAPROJETOPESQUISAPLATAFORMABRASIL.pdf | 31/10/2017 11:36:30 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Outros | CARTADEANUENCIAPLATAFORMABRASIL.pdf | 31/10/2017 | NAJLA GAMA | Aceito |

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.556.788

| | | | | |
|--|--|------------------------|----------------------------|--------|
| Outros | SIL.pdf | 11:34:57 | PASSOS SILVA | Aceito |
| Outros | EQUIPEDETALHADAFUNCOESCADA MEMBROPLATAFORMABRASIL.pdf | 31/10/2017 11:33:51 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Orçamento | CRONOGRAMAORCAMENTARIOPLAT AFORMABRASIL.pdf | 31/10/2017 11:31:50 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | TERMODEAUTORIZACAONSTITUCIO NALPLATAFORMABRASIL.pdf | 31/10/2017 11:30:47 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHADEROSTOPLATAFORMABRASI LNAJLAGAMA.pdf | 30/10/2017 22:29:21 | NAJLA GAMA PASSOS SILVA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 22 de Março de 2018

Assinado por:
Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br