

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

**LUIZA TELES MASCARENHAS**

***O pesquisarCOM* como ato político nas licenciaturas: contribuições  
às práticas de ensino em psicologia**

**NITERÓI**

**2018**

**LUIZA TELES MASCARENHAS**

***O pesquisarCOM* como ato político nas licenciaturas: contribuições  
às práticas de ensino em psicologia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Oliveira Moraes.

**NITERÓI**

**2018**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

M395p Mascarenhas, Luiza Teles  
O pesquisador como ato político nas licenciaturas:  
contribuições às práticas de ensino em psicologia / Luiza  
Teles Mascarenhas ; Márcia Oliveira Moraes, orientador.  
Niterói, 2018.  
245 f. : il.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói,  
2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGP.2018.d.10516098799>

1. Ensino de psicologia. 2. Formação de Professor. 3.  
Produção intelectual. I. Título II. Oliveira  
Moraes, Márcia, orientador. III. Universidade Federal  
Fluminense. Instituto de Psicologia.

CDD -

**LUIZA TELES MASCARENHAS**

***O pesquisarCOM* como ato político nas licenciaturas:  
contribuições às práticas de ensino em psicologia**

DATA 13/08/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MÁRCIA OLIVEIRA MORAES

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Orientadora

---

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ROSIMERI DE OLIVEIRA DIAS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP)

---

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ALINE VERÍSSIMO MONTEIRO

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARISOL BARENCO CORRÊA DE MELLO

Universidade Federal Fluminense (UFF)

---

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> LUIZA RODRIGUES DE OLIVEIRA

Universidade Federal Fluminense (UFF)

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade” (HOOKS, 2013, p. 273).

## Agradecimentos

Tenho muito a agradecer. Este trabalho não teria sido possível sem a presença de tantas parcerias potentes e amorosas. O primeiro agradecimento vai para a orientadora desta tese, professora Márcia Moraes, companheira de longos anos e que me encanta desde a graduação. Da monitoria da disciplina *epistemologia e história da psicologia* (2010) ao doutorado (2014-2018), foram muitos os bons encontros que tive ao seu lado e *COM* todo o grupo de orientação *pesquisarCOM* da UFF. Agradeço a cada um/a dos que lá conheci e a cada uma das leituras, orientações e indicações que foram feitas para esta pesquisa e para a escrita deste trabalho. Agradecimentos especiais à Eleonôra Prestelo, Elis Teles, Maria Aparecida dos Santos (Cida), Maudeth Py Braga, Marília Silveira e Ângela Carneiro.

Agradeço também aos licenciandos que cursaram *psicologia da educação* na UFRJ, tanto nas minhas turmas (2014-2015), quanto na turma de quarta-feira à noite da professora Vanessa Andrade (2018). Agradeço especialmente aos licenciandos: Lorena Moraes, Beatriz Cunha, Larissa Soares, Raquel Chaves, Wesley Alves, Dóris Silva, Jorruan Almeida, Luciana Coimbra, Mariana da Costa, Alan Rocha, Fernanda Pessuno, Ramon Rivas, Renan Corrêa, Bruna Lemos, Annelise Bandeira, Cayque Castro, Mariana Ferreira e David Matheus, Ricardo Almeida, Bruno Prazeres e Gabriela Fortes.

Agradeço a todos os estudantes e professores da educação básica que conheci nas ocupações estudantis da UFF de 2016 e nos diversos eventos acadêmicos aos quais faço referência neste trabalho.

Agradeço à Clandestina pelas contribuições a esta pesquisa.

Agradeço à Elisa Duque pela revisão e formatação deste trabalho.

Agradeço ao meu companheiro, Gabriel Sertã, por estar sempre comigo me apoiando em minhas escolhas.

Agradeço também às professoras Marisol Barenco de Mello, Luiza Oliveira, Fernanda de Oliveira e Vanessa Andrade pelas potentes experiências de formação que tive em suas aulas.

E um agradecimento especial a minha mãe, Ilza Helena, que há bastante tempo me incentiva a seguir a carreira universitária e que sempre acreditou em mim.

Agradeço também a CAPES, pelas bolsas de estudos que me foram concedidas ao longo de quatro anos de doutorado.

## RESUMO

Este estudo objetiva desacomodar as práticas de ensino em psicologia no contexto das licenciaturas, partindo de múltiplos desassossegos experimentados pela autora ao longo de seu percurso de formação como psicóloga, professora e pesquisadora. O caminho trilhado entre escolas e universidades, assim como entre psicologia e educação, revelou tensões, conexões e invenções no campo da formação de professores que merecem ser compartilhadas. Tal percurso possibilitou encontros da pesquisadora com diversas interpelações de professores e estudantes da educação básica, bem como de estudantes da educação superior. Cada uma delas problematizou, ao seu modo, as políticas de educação hegemônicas que desqualificam e silenciam os saberes e os modos de vida destes sujeitos. Por este caminho a pesquisa, a pesquisadora e a escrita desta tese transformaram-se, o que se deu pela reinvenção de modos de fazer, por criações de novas parcerias e pela ressignificação de concepções prévias. A metodologia utilizada foi a do *pesquisarCOM* (Moraes, 2010), que afirma a pesquisa como prática que se constrói com o outro e desafia o lugar do pesquisador e do professor como aquele que tudo sabe. Tal aposta política traz a importância de o pesquisador estar disponível para uma experiência de encontro e de transformação, trazendo a abertura à alteridade como imperativo ético. O referencial teórico deste estudo é vasto e dialoga com contribuições de diversas áreas do conhecimento, tais como filosofia, psicologia, educação e ciências sociais. Dentre as parcerias tecidas nesta tese estão Donna Haraway, Vinciane Despret, Isabelle Stengers, Glória Anzaldúa, Jorge Larrosa, Silvio Gallo e Michel Foucault. Ao visibilizar experiências de luta em escolas e universidades públicas, a pesquisa defende uma formação ética-estética-política que traga ferramentas para a afirmação de práticas que criem fissuras nos modos instituídos de formar, o que deve passar pelo combate dos fascismos em nós. Por fim, este estudo apresenta proposições às práticas de ensino em psicologia no campo das licenciaturas.

**Palavras-chave:** ensino de psicologia; formação de professores; licenciaturas; *pesquisarCOM*.

## ABSTRACT

This study aims to unravel teaching practices in psychology in the undergraduate degrees context, starting from multiple unrest experiences that the author had throughout her training as a psychologist, teacher and a researcher. The path trekked between schools and universities, as well as between psychology and education, revealed tensions, connections and creations in the field of teacher training that deserve to be shared. This path allowed encounters with several interpellations of teachers and students of basic education, as well as scholars of higher education. Each one of them problematized, in its own way, the hegemonic education policies that disqualify and silence the knowledge and lives of these subjects. In this sense, research, researcher and also the writing of this thesis were transformed by the reinvention of the methodologic techniques, by creations of new partnerships and by the re-signification of previous conceptions. The methods used was that of the *researchWITH* (Moraes, 2010), which affirms the research as a practice that builds with the other, and challenges the place of the researcher and the teacher as the subject who knows everything. Such a political bet brings the importance of the researcher being available for an experience of encounter and transformation, bringing openness to otherness as an ethical imperative. The theoretical framework of this work is vast and had contributions from several areas of knowledge, such as philosophy, psychology, education and social sciences. Among the thinking-partnerships we have developed in this writing are the ideas of Donna Haraway, Vinciane Despret, Isabelle Stengers, Gloria Anzaldúa, Jorge Larrosa, Silvio Gallo and Michel Foucault. By visualizing experiences of struggle in public schools and universities, the research also defends an ethical-aesthetic-political formation that brings tools for the affirmation of practices that generate fissures in the historically instituted practices of teaching, which must rather pass through the combat of fascisms. Finally, this work presents propositions to psychology teaching practices of undergraduate teaching formation.

**Keywords:** psychology teaching; teacher training; teaching; researchWITH.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Tessituras e deslocamentos de um campo de pesquisa: questões éticas, políticas e epistemológicas.....</b>	<b>16</b>
1.1 A construção de um problema de pesquisa .....	17
1.2 O início de um percurso docente na UFRJ .....	20
1.3 O campo de pesquisa .....	23
1.4 Coletivizando a escrita e produzindo novos caminhos.....	30
1.5 Políticas de escrita .....	32
1.6 Um colóquio-experiência na UERJ .....	34
1.7 Lugares de fala e explicitação das marcas na produção do conhecimento.....	41
1.8 Nós, eles e o que produzimos com nossos dispositivos de pesquisa.....	44
1.9 O <i>pesquisarCOM</i> e a construção de um coletivo .....	50
1.10 Aprendendo a ter um corpo feito de conexões .....	52
<b>Capítulo 2: Conteúdos em disputa nos cursos de licenciatura e os embates entre teorias e práticas .....</b>	<b>56</b>
2.1 Políticas de formação em disputa: processos de subjetivação e produção de demandas ...	59
2.2 A racionalidade técnica em ação nas licenciaturas.....	64
2.3 O tecnicismo educacional e as ciências humanas.....	67
2.4 O modelo 3 + 1 e os desafios para a formação docente .....	70
2.5 Princípios e diretrizes da atual política nacional de formação de professores .....	72
2.6 Formação de professores entre escolas e universidades: pistas para a problematização da dicotomia teoria e prática .....	81
<b>Capítulo 3 – Psicologia e educação entre escolas e universidades: tecendo conexões e construindo apostas para o ensino de psicologia nas licenciaturas.....</b>	<b>87</b>
3.1 Psicologia nas escolas públicas: reinventando práticas, deslocando problemas .....	91

3.2 Da educação básica para a educação superior: ressonâncias e desvios.....	97
3.3 Processos de captura: a formação de professores e a lógica empresarial.....	101
3.4 A pista do décimo segundo camelo e a produção de deslocamentos na pesquisa.....	107
3.5 A licenciatura em psicologia: pensando o trabalho docente e a importância da coletivização das práticas .....	111
3.6 A aposta nos deslocamentos entre psicologias e modos de fazer educação.....	118
3.7 Uma empreitada não solitária na Faculdade de Educação .....	124

#### **Capítulo 4: Ocupar e compor como verbos nas práticas de formação..... 128**

4.1 Os recém-chegados e a questão das diferenças nas universidades: desassossegando práticas.....	129
4.2 Experiências de ocupação nas escolas e universidades .....	134
4.3 Aprendendo <i>COM</i> as ocupações dos secundaristas.....	142
4.4 A resistência dos secundaristas frente à ilusão da escolha .....	149
4.5 As ocupações secundaristas e os modos de gestão das escolas e da vida .....	153
4.6 Experimentando um “vir a ser <i>COM</i> ” e seus efeitos para nossas práticas docentes .....	158
4.7 Articulações entre universidades e escolas básicas: algo que precisamos (re)aprender a construir .....	165

#### **Capítulo 5 – Por uma educação não fascista: construindo táticas de resistência na academia..... 170**

5.1 A construção do plano comum e a importância dos deslocamentos .....	171
5.2 Ocupar como processo de formação: o que a chegada das cotas no PPGP/UFF diz de nós .....	173
5.3 A ocupação preta da UFF e as forças que são acionadas em nós .....	179
5.4 Epistemicídio como um vetor do racismo: movimentos no programa de pós-graduação em psicologia da UFF.....	190
5.5 Ser branco e o conceito de existir violentamente .....	195
5.6 O retorno à disciplina <i>psicologia da educação</i> na UFRJ e o encontro com potentes conexões e ousadas possibilidades .....	198
5.7 Escrevendo com as vísceras: reinventando a escrita com intelectuais negras.....	208

#### **CONCLUSÃO..... 214**

**ANEXO I - Sobre as autoras/es que inspiraram a escrita desta tese .....222**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....233**

## INTRODUÇÃO

Ao longo da construção desta tese tive como grande desafio o exercício de habitar fronteiras. Esta pesquisa coloca em cena uma trajetória acadêmica e profissional que se deu entre educação básica e educação superior, especialmente entre UFF, UFRJ e escolas públicas. Trilhei percursos entre os municípios de Itaguaí, Rio de Janeiro e Niterói. Atuei entre as áreas de psicologia e educação e entre o ensino e a pesquisa. Em certos momentos, fui simultaneamente psicóloga, professora e estudante. Habitar estas fronteiras produziu deslocamentos nesta pesquisa que também afetaram a escrita deste trabalho. Tal experiência encontrou múltiplas parcerias pelo caminho, o que permitiu a construção de uma escuta atenta a histórias relacionadas ao campo da formação de professores que não constam em livros ou manuais, bem como a outras conexões possíveis entre psicologia e educação, que não aquelas hegemonicamente afirmadas. E o que entendemos por habitar fronteiras?

Inspiro-me na concepção de Santos (2015a) que compreende a fronteira como um espaço instável, mutável, onde é possível o encontro de mundos distintos. Por ser um território de tensão, possibilita a produção de relações vivas e pulsantes, de transgressão de formas, permitindo, assim, novas versões de mundo. Ao habitarmos fronteiras não encontramos certezas, seguranças ou previsibilidades. Nelas, ora encontramos passagens porosas, vias de atravessamento que nos possibilitam visibilizar outras histórias. Ora encontramos, por outro lado, fronteiras tão impermeáveis que não é possível acompanharmos as interferências que se operam na concretude das práticas. Habitar fronteiras não é, assim, um exercício confortável. Fronteira é lugar de conflito, de negociações, é onde pulsam as controvérsias. Nas palavras de Santos (2015a),

*A fronteira é lugar vibrante, vivo, efervescente, onde a qualquer momento a estabilidade pode ser rompida (...). Logo, o que marca a fronteira é justamente a sua capacidade de fricção, de atrito, de porosidade, o que faz passar, o que se negocia. Podemos pensar fronteiras como projeto e projeto como algo não dado, não delimitado, mas tecido, feito e refeito, negociado. Fronteira não se confunde com limite. Limite demarca o fim de um território, por exemplo. A fronteira não é um fim, um ponto de limite. Ao contrário, é o lugar da negociação, do plano da política, tomada no sentido da composição – sempre negociada – de um mundo, composição de verdades contingentes. Um arranjo que posiciona o que conta e o que não conta no mundo, momentaneamente, porque é sempre permeável; mesmo que se objetive fazer parecer um mundo imutável. (SANTOS, 2015a, p. 1169).*

Habitar fronteiras exige manejos, conexões, (des)aprendizagens. Exige desvios de percursos, desconfiança das formas pré-existentes. Exige a subversão de dicotomias que separam a teoria da prática; o ensinar do aprender; o pessoal do político; a ciência da vida. Borrarr estas dicotomias evitando os caminhos mais seguros e óbvios, trazendo para a pesquisa e para a escrita as tensões com as quais trabalhamos (e que nos constituem), é uma maneira de habitar fronteiras e é aposta que guia este estudo.

E em quais fronteiras desejo interferir com esta tese?

Afirmo com este trabalho a necessidade de intervir nas práticas de ensino em psicologia no campo das licenciaturas. Necessidade esta que foi sendo construída, em um primeiro momento, a partir de minhas experiências como psicóloga em escolas públicas, e posteriormente como professora substituta de *psicologia da educação* nas licenciaturas da UFRJ, e como doutoranda na UFF. Atuar nestas fronteiras trouxe uma série de desassossegos para esta pesquisa, especialmente no que se refere à prática do psicólogo e do professor de psicologia nestes campos.

O leitor perceberá que ao longo de todo este trabalho haverá um destaque especial à ideia de desassossego. E por que insistir nela? Tomo o desassossego não como uma força negativa que nos impede de trabalhar, de estudar, de se divertir, de viver. Aliada a bela dissertação de mestrado de Silva (2014), psicóloga que afirma e constrói uma ética em psicologia que visa fortalecer os processos de autonomia e cuidado de si, compreendo o desassossego como força produtora de movimentos e de diferenciações. A autora é inspirada, em seus estudos e atuação profissional, pela obra de Fernando Pessoa, poeta português que apresentou por meio de suas obras desassossegos frente aos acontecimentos de seu tempo, buscando ativar outras composições, outros possíveis. De acordo com Silva (2014),

O desassossego, embora hegemonicamente tratado como sofrimento a ser inibido, guarda uma potência de desacomodação que emerge como um plano de abertura aos possíveis, acontecimento disruptivo que inaugura espaços de reinvenção de si expandindo a potência de diferenciação da vida (SILVA, 2014, p. 4).

E que desassossegos me movem e movimentam a pesquisa que aqui apresento?

Como psicóloga e professora de psicologia que atua na educação básica e superior, tenho desassossegos com relação às demandas direcionadas a nós, profissionais da área, quanto ao diagnóstico e à solução “dos problemas dos alunos”. Inquieto-me com a ideia de que o psicólogo está na escola para produzir laudos ou encaminhar indivíduos para especialistas que o façam. Demandas que solicitam urgência na resolução dos problemas, que

buscam e valorizam práticas corretivas, silenciadoras e medicalizantes que têm como alvo os movimentos da vida que escapam ao modelo de aluno padronizado pelas instituições escolares. Modelos que são desafiados diariamente, especialmente pelas crianças e jovens que encontramos nas escolas. Crianças e jovens que são, muitas vezes, alvos de nossas intervenções.

Inquieta-me também a maneira como muitos de nós, especialistas, temos respondido a estas demandas, produzindo mais e mais encaminhamentos, ou ainda, atendimentos individualizados com foco nos estudantes, corroborando com a psicologização de problemas complexos que são nomeados, muitas vezes, como “dificuldade de aprendizagem”, “indisciplina” ou “transtorno de déficit de atenção e hiperatividade”. Em meio a tantas urgências é cada vez mais difícil produzirmos coletivos que possam problematizar o funcionamento institucional destes espaços e, assim, construirmos outros modos de estar na escola.

Precisamos cada vez mais formar parcerias que nos fortaleçam a atuar nas brechas desta lógica, reforçada historicamente por discursos científicos, dentre eles os que se deram em nome da psicologia. Lógica que também está em nós e teve forte presença em nossas formações acadêmicas, seja de psicólogos, professores ou qualquer outra área. Em grande medida, nossas formações foram pautadas pela lógica da racionalidade técnica. Ela esteve presente, por exemplo, no momento em que aprendemos que primeiro devemos aprender um conjunto de teorias para depois aplicá-las na prática.

Essa lógica também sustenta a ideia de que o saber mais adequado, mais verdadeiro e mais confiável está com os especialistas, doutores e/ou gestores, e não com profissionais de educação que atuam diretamente nas escolas. A estes caberia apenas executar o que foi elaborado fora destes espaços. Ao me tornar professora da disciplina *psicologia da educação* na UFRJ passei a desassossegar-me também com estas questões, o que reforçou a necessidade que já sentia desde a experiência como psicóloga na educação básica de pesquisar o campo da formação de professores e as práticas de ensino de psicologia nesse meio.

Já familiarizados com a racionalidade técnica presente nas escolas e universidades, os licenciandos que encontrei na UFRJ esperavam que nas aulas de *psicologia da educação* fossem aprender: como reter a atenção dos estudantes da educação básica; como conseguir entender e lidar melhor com eles; como agir em situações ou atitudes atípicas, etc. Parte do meu trabalho como professora desta área era desconstruir estas expectativas que a própria psicologia ajudou a erguer. Disponibilizei-me desde o início a construir a disciplina *COM* eles. Tal disponibilidade não me era estranha, pois já vinha apostando há alguns anos, como

psicóloga e pesquisadora, na ferramenta ética, política e metodológica do *pesquisarCOM* (MORAES, 2010).

Por meio desta, defendemos uma prática de ensino e de pesquisa que se faz *COM* o outro, desafiando dicotomias e hierarquias que se apresentam como dadas, como as que promovem divisões entre aqueles que sabem e os que não sabem. *PesquisarCOM* significa estar disponível para uma experiência de transformação que nos permite, por exemplo, aprendermos com os ditos “objetos de pesquisa” as boas questões, questões que interessem, que criem laços, que promovam parcerias na produção do conhecimento.

Nessa direção, procurava construir aulas de psicologia que se deixassem afetar pelas questões, experiências, anseios e memórias dos licenciandos. Em certo momento da disciplina propus a eles uma atividade em que pudessem, em pequenos grupos, realizar uma análise de suas formações acadêmicas. Muitas questões surgiram dessa atividade, parte delas explicitadas neste estudo. Porém, o mais importante, a meu ver, não era o que eu levava como proposta, mas os deslocamentos que vivenciei como professora a partir dos encontros com os licenciandos. Eles também me colocavam para pensar. Eu os interpelava a problematizarem suas próprias formações acadêmicas, enquanto eles me interpelavam a problematizar a minha. Eles levantavam, por meio de histórias que vivenciaram na universidade, a importância de, ao discutirmos formação de professores, pensarmos também na formação de professores que formam professores.

Essa interpelação também me dizia (e me diz) respeito. Também estou, como professora e doutoranda, em processo de formação docente, ainda que por vezes batamos demais na tecla da pesquisa, apresentando-nos frequentemente como “pesquisadores”, “doutorandos”. Penso que é cada vez mais importante que nós, docentes que atuamos nas universidades, marquemos nossa posição como professores e não como “pesquisadores que dão aulas”. E isto é especialmente relevante no campo das licenciaturas. Foi a partir dessa experiência como professora que pude questionar: como poderia pesquisar no campo da formação de professores sem olhar para meu próprio processo de formação?

Após a experiência docente na UFRJ, que teve dois anos de duração, outros deslocamentos marcantes atravessaram esta pesquisa. Estes foram possibilitados por uma série de acontecimentos e narrativas que me fizeram perceber que existem modos de vivenciar a universidade para além daquilo que conhecia e vivenciava. Tendo realizado graduação e mestrado na UFF, eu achava, no início do doutorado, que sabia o suficiente sobre a vida universitária, suas exigências, disputas e modos de operar no cotidiano. Em certos momentos precisei sair da bolha em que me encontrava (e que ajudei a construir) para perceber que

universidade não é, nem nunca foi, apenas aquilo que eu reconhecia. Após onze anos de universidade, percebi que não são apenas de disciplinas, salas de aula, avaliações, relatórios, provas que se faz uma vida universitária. Ou melhor, passei a vivenciá-la de outras maneiras, a estar presente em outros espaços, a valorizar outras vozes (como as de professores e estudantes da educação básica e as de estudantes de graduação da UFF), especialmente a partir das ocupações estudantis da UFF, no final de 2016. Por meio destas pude perceber de modo muito intenso, por exemplo, que as universidades não foram feitas nem pensadas para todos, bem como nossas aulas, pesquisas e demais projetos. Assim, dei-me conta de que não dá mais para atuarmos na universidade da mesma maneira de antes. Todos estes deslocamentos foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e aparecerão com destaque ao longo da escrita deste trabalho.

Este estudo é, assim, um convite ao leitor para o embarque em uma trajetória de formação acadêmica e profissional que aconteceu (e acontece) nas fronteiras, de modo que possamos desacomodar nossas práticas nas universidades, sobretudo no ensino de psicologia nas licenciaturas e nos demais campos onde as questões e proposições desta tese puderem ressoar.



## **CAPÍTULO 1 – Tessituras e deslocamentos de um campo de pesquisa: questões éticas, políticas e epistemológicas**

Para iniciar este capítulo elegi expor alguns caminhos importantes que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa. A necessidade de trazer duas grandes áreas do conhecimento – psicologia e educação – para uma mesma tese foi disparada por certos encontros e afetações. O desejo por pesquisar a temática do ensino de psicologia nas licenciaturas foi fruto de uma trajetória de formação que se deu entre psicologias e modos de fazer educação; entre educação básica e educação superior. Formação técnica, acadêmica, profissional e afetiva. Um dos desafios desta escrita é o de explicitar algumas das tensões vivenciadas por mim entre esses campos durante a pesquisa.

Primeiramente, apresentarei como as questões trabalhadas nesta pesquisa foram inicialmente delineadas. Ainda neste capítulo, e ao longo da tese, o/a leitor/a perceberá que tais questões se transformaram no percurso do doutorado e da escrita, a partir de múltiplos encontros que também serão explicitados. Seguindo esse caminho, puxarei os fios das apostas políticas, éticas e epistemológicas que orientam este estudo. Importante dizer que, se não fosse por tal trajetória, esta escrita não teria sido possível. Anuncio isto logo de partida, pois, sem as experiências que relatarei aqui, a pesquisa seguiria rumos totalmente diferentes ou, talvez, o que é mais provável, não se realizaria. Defenderei ao longo de toda a tese que os caminhos da pesquisa e as escolhas éticas, políticas e metodológicas com as quais me alio não estão dissociados do meu corpo, ou seja, das experiências, histórias, marcas e implicações que me atravessam. Assim, os efeitos dos múltiplos encontros que afetaram meu corpo e, conseqüentemente, a pesquisa estarão presentes ao longo de todo este trabalho.

Iniciarei a apresentação da trajetória desta pesquisa mostrando, a seguir, como o campo problemático foi se delineando ao longo de todo meu processo de formação. Mais à frente mostrarei também como as ideias e as questões iniciais de pesquisa puderam ser deslocadas a partir das múltiplas experiências que explicitarei ao longo da tese, tendo em vista os efeitos desses deslocamentos para pensarmos no ensino de psicologia nas licenciaturas.

## 1.1 A construção de um problema de pesquisa

O desejo de atuar como psicóloga na educação me acompanha pelo menos desde o início da graduação em psicologia, o que direcionou as escolhas que fiz ao longo desta formação. Ser filha de uma professora de história, militante, com um longo percurso de atuação em escolas públicas estaduais, também interferiu nas questões produzidas e nos caminhos que trilhei entre psicologias, políticas de formação e modos de fazer educação. Ao longo da minha vida, vi minha mãe e muitos outros professores e professoras trabalharem muito, em turnos variados, em diversas escolas. Os salários desses profissionais da educação básica brasileira sempre foram baixos, ajustes avançaram muito pouco. Ademais, cresci ouvindo que professores devem “ser um pouco de tudo” para dar conta da tarefa de ensinar: mãe, pai, psicólogo, enfermeiro, pedagogo, assistente social, etc. Tempos mais tarde, já como estudante de psicologia, passei a conhecer as demandas que solicitavam a atuação de especialistas nas escolas, formuladas por boa parte dos profissionais de educação que conhecia. Afinal, professores não podem “ser tudo ao mesmo tempo”.

Durante a graduação em psicologia, não poderia deixar de lado essas questões tão urgentes, presentes há muito tempo na educação básica. Lá discutíamos saúde mental, saúde do trabalhador, trabalhos com dispositivos grupais, análise institucional, o trabalho do psicólogo em instituições públicas, psicologia e políticas públicas, etc. Nas aulas em que esses temas eram trabalhados sentia que engendrávamos problematizações coletivamente. Procurava articular esses temas às demandas que escutava e que me instigavam quanto à educação básica, o que mais tarde viria a vivenciar. Tal necessidade cresceu ainda mais, e muito mais, quando pude atuar como estagiária em psicologia<sup>1</sup> e, posteriormente, como psicóloga em uma Secretaria Municipal de Educação, práticas que se deram em escolas públicas.

A necessidade de produzir uma pesquisa com foco na formação de professores surgiu a partir dessa segunda prática. Logo após a graduação em psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), ingressei no serviço público como psicóloga escolar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município de Itaguaí no Rio de Janeiro. Atuação iniciada em março de 2012, sete meses após o início do mestrado em psicologia na UFF.

---

<sup>1</sup> O primeiro estágio curricular cursado na graduação foi o de *Psicologia nas instituições escolares*, orientado pela professora Kátia Aguiar. O estágio ocorreu em uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, localizada em Niterói, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC).

O cotidiano de trabalho como psicóloga atuante em escolas públicas trazia desassossegos. Dentre eles, um pedido muito recorrente que professores do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental realizavam (e realizam) a nós, psicólogos: o diagnóstico dos estudantes e a solução para os problemas apresentados. O que me salta aos olhos neste processo são os modos como determinadas questões políticas, econômicas e sociais se cristalizam em certos indivíduos, como se esses fossem os únicos responsáveis por questões complexas que assolam a educação básica brasileira, como as dificuldades de aprendizagem (muitas vezes compreendidas como problemas cognitivos e/ou familiares dos estudantes) e as diversas formas de violência que afetam as escolas (reduzidas à indisciplina dos estudantes, em muitos casos). Tal cotidiano de trabalho era, assim, permeado pelas perguntas de profissionais de educação que ansiavam por “respostas certas”, “precisas”, “verdadeiras”, preocupação que apresento desde o pré-projeto de doutorado:

A diminuição cada vez maior dos espaços coletivos (de discussão e trato de problemas) nas escolas, que enfraquece as táticas de resistência contra um sistema econômico que funciona como um “rolo compressor” (como dizem alguns professores), a psicologização de problemáticas sociais e políticas, além do alto número de adoecimentos entre professores são algumas das questões que me levaram a questionar a formação dos professores (MASCARENHAS, 2014, p. 4).

Junto com os pedidos de “respostas certas”, percebia que as demandas por especialistas na escola cresciam ainda mais. A individualização dos sofrimentos, que acomete estudantes e profissionais da educação, também camuflava e camufla questões como: a precarização das condições de trabalho dos profissionais de educação; o sucateamento dos serviços públicos; a divisão do trabalho que instaura uma política de vigilância e submissão perversas; os índices alarmantes de afastamentos de professores por problemas de saúde (inclusive mental); os modos como estes são alocados nas escolas e nas turmas, etc.

A formulação de tais demandas endereçadas à psicologia escolar me instigou assim a problematizar a formação de professores. Estar na universidade<sup>2</sup> me possibilitava (e ainda possibilita) discutir psicologia e educação, o que me fortalece para práticas em psicologia não psicologizantes. Mas e estes profissionais da educação e suas queixas? O que se passou em

---

<sup>2</sup> As grafias de “universidade”, “academia” e “faculdade” iniciarão em minúsculo ao longo de todo o texto. Com elas, pretendo marcar uma posição. Penso que as universidades e seus saberes disciplinares não estão acima de todas as coisas: dos saberes cotidianos, dos movimentos populares, das escolas, etc. Do mesmo modo, escrevo os nomes das diversas áreas de conhecimento em minúsculo: psicologia, filosofia, sociologia, pedagogia, educação, etc.

suas formações acadêmicas? Que psicologias aprenderam nos cursos de formação de professores? – Essas eram algumas das questões iniciais da pesquisa.

As demandas por atendimentos psicológicos individualizados aos estudantes das escolas públicas são produzidas por diversas forças como, por exemplo, as políticas hegemônicas em voga nas formações de professores. Como veremos no capítulo 2, nelas estão em jogo diversas e poderosas dicotomias que separam: os que planejam dos que executam; os especialistas e/ou pesquisadores dos professores da educação básica; as teorias das práticas; os que sabem dos que não sabem, etc. Tais políticas também interferem diretamente na concepção que estes docentes produzem em relação ao próprio ofício. E também nas expectativas quanto ao ensino de psicologia nas licenciaturas ou ao trabalho dos psicólogos na educação básica, como veremos no capítulo 3. No pré-projeto de doutorado já dizia:

Recorrentemente estas expectativas são produzidas não apenas pelo senso comum, mas no próprio curso de formação de professores. Por meio das disciplinas de Psicologia, métodos e técnicas sobre aprendizagem, sobre desenvolvimento infantil, sobre sexualidade humana, são frequentemente ministrados de forma desistoricizada e acrítica. Como se os métodos pudessem ser reduzidos a fórmulas. Como se as técnicas pudessem por si só dar conta da variabilidade da vida. Como se um bom professor fosse aquele que domina o maior número de conteúdos e de teorias.

Para dar passagem às inúmeras inquietações que sinto no cotidiano profissional, para levantar algumas questões e formular outras, escrevo este projeto de doutorado (MASCARENHAS, 2014, p. 2).

Foi assim que tais inquietações, que surgiram especialmente a partir de encontros com a educação básica, impulsionaram-me à escrita do pré-projeto de doutorado no início de 2014. Enquanto ele estava sendo elaborado, fui chamada em fevereiro para atuar como professora substituta de *psicologia da educação* na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), meses depois de ter prestado o concurso. Este fato me instigou ainda mais a pesquisar as relações entre psicologia e formação de professores e direcionou meu interesse de pesquisa, naquele momento, para a o ensino de psicologia nas licenciaturas da UFRJ.

O pré-projeto de doutorado foi entregue para o processo seletivo em abril do mesmo ano. Nele, formulei dentre os objetivos: “Problematizar as demandas da Educação à Psicologia no que se refere à formação de professores nos cursos de Licenciatura, assim como as ‘soluções’ apresentadas pela psicologia à educação, diante desta demanda”. E “colocar em questão certa lógica que individualiza questões que são essencialmente coletivas, desviando-se assim de uma discussão político pedagógica” (MASCARENHAS, 2014, p. 5).

Para tanto, planejei naquele momento levantar as expectativas dos estudantes de *psicologia da educação* que cursariam a disciplina comigo, além de realizar entrevistas com alguns dos docentes dessa mesma disciplina, tanto na UFF quanto na UFRJ. Meses após o início do doutorado, pensei<sup>3</sup> em focar apenas na UFRJ.

Por ora, começo apresentando a chegada à UFRJ e as questões que surgiram a partir daí.

## 1.2 O início de um percurso docente na UFRJ

Quando menos esperava recebi uma ligação. No final de fevereiro de 2014, o então chefe do departamento de Fundamentos de Educação da Faculdade de Educação da UFRJ perguntou se eu ainda tinha interesse em atuar como professora substituta de *psicologia da educação*. Ao reafirmar meu interesse soube que o período começaria na semana seguinte. O contrato deveria ser assinado ainda naquela semana.

Naquele momento não imaginava o que iria encontrar pela frente. Aos poucos fui descobrindo. Uma de minhas primeiras constatações foi a de que estar na condição de professora implicaria me deparar com a diversidade. Tempos depois, percebi que essa tal “diversidade” que acreditava ser tão grande, não era tanto assim, como veremos nos capítulos 4 e 5.

De todo modo, atuar como professora de *psicologia da educação*, dentro da Faculdade de Educação da maior universidade do país, trouxe diversos desafios e inquietações. Professores dessa disciplina trabalham com uma grande variedade de licenciandos. Para termos uma pequena dimensão desse campo de atuação, vejamos o caderno de campo a seguir, escrito em janeiro de 2015.

---

<sup>3</sup> Tal direcionamento foi partilhado com a orientadora desta pesquisa, Márcia Moraes. A razão se deu, naquele momento, por uma dificuldade operacional. Em 2015 houve greve nas universidades federais e não conseguimos obter autorização da Faculdade de Educação da UFF para realizar as entrevistas com os professores de lá. Já na UFRJ, a obtenção da autorização foi possível. Além disso, realizar a pesquisa em uma universidade federal já seria suficiente para os objetivos dessa pesquisa. A exigência da referida autorização foi feita pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFF que autorizou esta pesquisa em agosto de 2015. CAAE: 47649015.2.0000.5243. Número do Parecer: 1.184.619.

*Os estudantes de licenciatura chegam às salas de aula com seus diversos estilos, credos, idades e classes sociais. Alguns deles chegam curiosos com o que vai acontecer nas próximas horas. Outros chegam cansados. Há os que chegam de chinelo, e os que se apresentam de roupa social. Há os esportivos, os descolados, os que chegam à vontade. Há as alunas mães que levam seus bebês para as aulas. Há os estudantes da área de exatas, sempre preocupados com a prova de cálculo. Há os das ciências humanas, acostumados a ter professores que passam longos textos, muitos de difícil compreensão. Há os da biologia e da geografia, que constantemente pedem licença para faltar as aulas das disciplinas da educação, pois fazem pesquisa de campo, viajando com certa frequência. Há os que têm certeza de que querem ser professores. Há os que não querem. Há os que não sabem bem o que estão fazendo ali. Há estudantes oriundos de escolas públicas e privadas, de diferentes regiões brasileiras. Há mais brancos do que negros, realidade que ainda persiste nas universidades do país.*

*Além disso, deparei-me com algo muito novo, que não vivenciei na graduação de psicologia. Em uma mesma turma de psicologia da educação é comum encontrarmos estudantes de diferentes períodos e das mais diversas licenciaturas: de filosofia, ciências sociais, história, letras, biologia, matemática, física, psicologia, educação física, dança, desenho, geografia, química, etc.*

*No primeiro semestre de 2014, por exemplo, tive mais de 150 estudantes, distribuídos em três turmas. A UFRJ possui 26 cursos de licenciatura<sup>4</sup>, distribuídos em diversos campi, no Rio de Janeiro e em Macaé (Caderno de campo, 07-01-2015).*

A partir dos primeiros encontros com os licenciandos que chegavam para cursar a referida disciplina, uma avalanche de questões surgia: o que ensinar? Como ensinar? Quais conteúdos da psicologia eleger para um curso voltado para a formação de professores? Quais autores priorizar? Quais psicologias para quais modos de fazer educação?

---

<sup>4</sup> São eles: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Enfermagem, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras (Literatura Brasileira, Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Latim, Grego, Russo, Árabe, Hebraico e Japonês), Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Licenciatura em Psicologia e Licenciatura em Química. Fonte: <http://www2.educacao.fe.ufrj.br/graduacao/coordenacao-de-licenciatura/>. Acesso janeiro de 2018.

Questões que não estavam no pré-projeto entregue para a seleção do doutorado, mas que passaram a compor as escritas dos trabalhos que apresentava nas disciplinas e orientações individuais e coletivas na UFF.

O ano de 2014 foi, assim, bastante intenso. Comecei a atuar como professora substituta na UFRJ. Alguns meses depois, em agosto de 2014, iniciei o doutorado em psicologia na UFF. E continuei atuando como psicóloga escolar em Itaguaí até abril de 2015, quando finalmente terminou meu estágio probatório e pude pedir uma licença sem vencimentos para a dedicação ao doutorado.

Mas para que o relato de tudo isso? Porque durante parte do desenvolvimento desta tese pude estar simultaneamente na condição de docente, de discente e de psicóloga atuante na educação básica, o que trouxe grandes consequências para o desenvolvimento desta pesquisa.

Como veremos ao longo deste capítulo, tive como desafio habitar fronteiras. Esta pesquisa se constituiu entre a educação básica e a educação superior. Sobretudo entre UFRJ, UFF e escolas públicas. Entre Itaguaí, Rio de Janeiro e Niterói. Entre psicologias e modos de fazer educação. Entre ensino e pesquisa. Entre docência e discência. Habitar fronteiras produziu deslocamentos na pesquisa, e é preciso trazê-los para a escrita.

Aqui se faz necessário explicitar o que entendo por fronteira, diferenciando-a da ideia de limite. Afirmo, com a parceria de Santos (2015a), que o limite demarca o fim de um território, por exemplo. As fronteiras, diferentemente, não marcam um ponto de limite. Elas são lugares de negociações constantes. Tomemo-las no sentido da composição de verdades contingentes. Ou seja, quando falo em fronteiras quero acessar o plano da política (SANTOS, 2015a). Nelas operamos com arranjos que negociam o que conta e o que não conta na produção de realidades. Assim, as fronteiras não são imutáveis, por mais que aparentem imobilidade. “Logo, o que marca a fronteira é justamente a sua (...) porosidade, o que faz passar, o que se negocia. Podemos pensar fronteiras como projeto e projeto como algo não dado, não delimitado, mas tecido, feito e refeito, negociado” (SANTOS, 2015a, p. 1169). Desse modo, fronteira é lugar de conflito, não é nada cômodo habitá-la. E por ser permeada de tensões, possibilita a produção de relações pulsantes e vivas, novas realidades e novas versões de mundo (idem, p. 1162).

Essa ideia é fundamental para pensarmos em nossas práticas de pesquisa. Para a autora, o “pesquisador de fronteira” é aquele que se pergunta pelos vínculos que são fabricados no campo de pesquisa. É aquele que enxerga “pessoas que agem coletivamente e se

relacionam entre coletivos, coletivos que tendem a aprender a ouvir e observar as diferenças, afastando-se da herança e memória hegemônicas, por não criar parceria com elas. O lugar [do pesquisador de fronteira] é aberto à criação” (SANTOS, 2015a, p. 1169). Tal pesquisador busca um novo estilo de pensar e trabalhar certos assuntos. Busca recolocar questões, produzir novos modos de interrogar e de narrar; deslocar aquilo que está aparentemente estável, inclusive a si mesmo. Nas palavras da autora,

Para encontrar o que realmente interessa (inter-esse) é preciso saber coexistir como nômade, na área de fronteira, mutável, invisível, pouco explorada, caótica e conspirar com as controvérsias criando pontes. Tal disposição exige um estilo de pesquisador que vai ao encontro do desconhecido com jeito enamorado, implicando-se com as evidências e principalmente com aquilo que não está aparente. Às vezes, como no texto de Guimarães Rosa, postando-se na terceira margem do rio, no limbo entre fronteiras, lugar onde, aparentemente, seria o seu fim. E de lá enxergar o que acontece nas fronteiras: negociações sempre políticas. Dessa subjetivação mutante que se dá com o pesquisador de fronteira advêm possibilidades de novas gramáticas, as formas alternativas de conhecimento. (SANTOS, 2015a, p. 1168)

Habitar fronteiras permite encontros provisórios com mundos distintos. Tal concepção, que afetou minhas práticas de pesquisa, sem dúvida contribuiu para a produção de deslocamentos neste estudo. Utilizo a ideia de deslocamento no sentido proposto por Dias (2011b). Segundo a autora, esses são movimentos vividos ao longo da pesquisa que desafiam nossas maneiras de escrever, de pensar, de viver. Além disso, “a ideia de deslocamento indica um processo de formação em movimento com o que a atravessa, mesmo que não consiga, muitas vezes, decifrar o que se passa em sua trajetória” (p. 24). Desse modo, as questões da pesquisa foram se transformando ao longo do percurso, assim como a própria concepção de campo de pesquisa foi ganhando novos contornos, como veremos a seguir. Conseqüentemente, como pesquisadora, assim como minhas práticas, não poderia sair ilesa deste processo.

### **1.3 O campo de pesquisa**

Quando escrevi o pré-projeto do doutorado, estava certa de que o campo desta pesquisa seria a UFRJ. Ao longo das atividades como professora substituta, percebi, em parceria com a orientadora deste trabalho, o quanto essa prática era importante para as questões que fomos elegendo trabalhar. No entanto, tínhamos um problema a enfrentar: a impossibilidade de um



contrato de professora substituta durar mais de dois anos, enquanto o doutorado, por sua vez, dura quatro anos. Estar em sala de aula com os estudantes de *psicologia da educação* me desacomodava, desafiava minhas certezas e funcionava como um motor para minha escrita. O que seria da pesquisa após o término do contrato? Seriam as entrevistas suficientes para manter a pesquisa em andamento? E se não conseguisse realizar as entrevistas? Haveria outra maneira de estar na UFRJ?

A realização das entrevistas foi possível, mas elas não se tornaram o principal material a guiar esta pesquisa, como veremos mais adiante. Em 2015, elaboramos um roteiro de entrevista extenso, cheio de perguntas e voltado para as práticas das professoras de psicologia da UFRJ: o quê e como ensinavam; como avaliavam os estudantes; como chegaram à universidade e à referida disciplina; quais eram suas preferências teóricas, etc. Roteiro este muito individualizado, e que foi perdendo o sentido. Em 2016 já não sabíamos o que fazer com ele.

Na qualificação do doutorado (setembro/2016), a banca me alertou para o fato de que tal roteiro não conectava com as políticas de formação que pretendia defender, nem com os referenciais teóricos com os quais nos aliamos. Ela me sugeriu que as entrevistas fossem menos fechadas, menos formais, como uma conversa.

No texto de qualificação desta pesquisa, apresentei como objetivo a intenção de “fazer aparecer diferentes costuras possíveis do que está em jogo quando falamos em ser professor ou em ser aluno em um curso de *psicologia da educação*, ou ainda, de estar em uma ‘relação de ensino-aprendizagem’” (MASCARENHAS, 2016a, p. 13). Porém, naquele momento, conhecer as práticas das professoras da UFRJ com o objetivo de mostrar na tese que existem múltiplos modos de trabalhar com o ensino de *psicologia da educação*, já não fazia mais sentido. Percebi que com as entrevistas estava tentando comprovar uma hipótese.

Na condição de pesquisadores, geralmente buscamos respostas que solucionem os problemas levantados, que corroborem nossas hipóteses. Estas são elaboradas, muitas vezes, antes de qualquer contato com o campo de pesquisa. Foi assim que aprendemos a pesquisar nas escolas e universidades. Parte-se da teoria para realizar o levantamento de hipóteses. Depois, testa-se empiricamente as hipóteses levantadas. A seguir, realiza-se a análise dos dados colhidos. Após, confirma-se ou rejeita-se as hipóteses prévias. E finalmente, procede-se a generalização.

E por que fazemos isso? Certamente porque tivemos uma formação escolar e universitária pautada em certo modelo de ciência que orienta e embasa certos modos de pesquisar. Em artigo, Márcia Moraes (2010), ao problematizar o que produzimos com nossos dispositivos de pesquisa, retoma John Law (2003) para pensar com o autor o que ele denominou de “realismo euroamericano”. Este tem como eixo principal a ideia de que há uma realidade lá fora, fixa e estável, ou seja, uma realidade que existe independentemente de nossas práticas. Desta concepção derivam-se algumas outras: o “real” (preciso, delimitado e definido) sempre precederia às nossas tentativas de conhecê-lo. Tal “realidade lá fora” seria sempre única. “Uma só realidade, passível de ser conhecida de muitas perspectivas. (...) O mundo lá fora permanece o mesmo, a despeito de ser conhecido de muitos modos” (MORAES, 2010, p. 32).

Tal modo de conhecer e intervir aposta em um mundo pré-existente que pode ser conhecido por um sujeito do conhecimento asséptico, capaz de conhecer o real sem contaminá-lo ou sem influenciá-lo e sem deixar-se influenciar<sup>5</sup>. Busca, assim, garantir um conhecimento preciso, delimitado, independente e anterior a qualquer intervenção (MORAES, 2010).

Como pesquisadora formada também pelo modelo do realismo euroamericano, trazia no início desta pesquisa uma concepção de “campo” aliada a tal modo de pensar a produção do conhecimento. “Campo” como “um lugar”, como algo que está dado. Peter Spink (2003) apresenta em artigo que essa noção de “campo” também esteve muito presente nas ciências humanas, como na antropologia tradicional ou na sociologia da Escola de Chicago da década de 1930. Acreditava-se que “campo” era o local onde se colhia dados, onde o pesquisador observava e/ou interagia com pessoas “no seu habitat natural”. “Era um campo que existia em um ‘lugar’ e quando o pesquisador não estava ‘no lugar’ também não estava ‘no campo’. O ‘campo’, portanto, era onde o pesquisador ia para fazer seus estudos” (p. 21).

Cabe dizer que este modo de pesquisar permanece forte em muitas áreas do conhecimento dentro das universidades. Por outro lado, embora hegemônico, ele não é único. Desenvolverei mais à frente a importância dessa afirmação.

---

<sup>5</sup> Posicionando-se contrariamente ao realismo euroamericano, Despret (2011b) analisou em artigo certos experimentos em psicologia realizados na década de 1960, dentre eles a experiência da psicologia das emoções, conduzida por Stuart Vallins (1966), psicólogo, pesquisador na Universidade de Duke (EUA). A filósofa colocou em análise a maneira como a psicologia científica forjava seus objetos e seus sujeitos de estudo por meio de seus dispositivos experimentais.

Seguindo outros referenciais, o autor afirma uma concepção de “campo” distinta. Para ele, o “campo” é um processo contínuo e multitemático formado por múltiplas faces, argumentos parciais, artefatos e materialidades.

O campo-tema, como complexo de redes de sentidos que se interconectam, é um espaço criado – usando a noção de Henri Lefebvre (1991) – herdado ou incorporado pelo pesquisador ou pesquisadora e negociado na medida em que este busca se inserir nas suas teias de ação. Entretanto isso não quer dizer que é um espaço criado voluntariamente. Ao contrário, ele é debatido e negociado, ou melhor ainda, é arguido dentro de um processo que também tem lugar e tempo (SPINK, 2003, p. 28).

“Campos” são construções sociais e, uma vez que não são lugares específicos, podemos dizer que “estamos sempre potencialmente em múltiplos campos” (SPINK, 2003, p. 28). O “campo” começa quando nos vinculamos a certa temática e não quando colocamos os pés em determinado local. Nesse sentido, estamos no campo quando estamos no tema. “Campo” ou “campo-tema” “é algo do qual fazemos parte desde o primeiro momento em que dissemos ‘estou trabalhando com.....’” (p. 36). Por exemplo, estamos no campo ao redigir nossos relatórios, cadernos de campo, artigos, etc. Com tal concepção de campo, afirmamos que investigar é uma maneira de contar – e produzir – o mundo.

As orientações individuais e coletivas, coordenada pela professora Márcia Moraes, as leituras de autores e autoras como Vinciane Despret (2011a, 2011b), Vinciane Despret e Isabelle Stengers (2011), Bruno Latour (2007), Michel Foucault (2000; 2013) e Peter Spink (2003), e a qualificação do doutorado foram essenciais para que eu pudesse desafiar a certeza com relação ao campo desta pesquisa. O término do contrato de professora substituta com a UFRJ não trouxe como consequência o fim da pesquisa de campo, embora fizesse falta para a pesquisa não estar mais com os licenciandos.

Além disso, fui percebendo que mais importante do que as entrevistas em si, foi poder olhar para o modo como conduzia aquele processo para, a partir de então, construir outros modos de interrogar: perguntando menos e escutando mais. Após a qualificação, fiz mais uma entrevista com esse direcionamento. Passei a me preocupar menos com o trabalho das docentes e a ficar mais atenta aos movimentos que ocorriam na UFRJ e na UFF, dentre eles os estudantis<sup>6</sup>. Foi também quando percebi a importância de olhar para além da sala de

---

<sup>6</sup> No capítulo 4, trarei como foco a ocupação estudantil da UFF (2016) e os atravessamentos que tal acontecimento trouxe para esta pesquisa. No capítulo 5, por sua vez, explicitarei os impactos que movimentos negros, na UFF e na UFRJ, causaram para esta pesquisa.

aula e para além das universidades. A atuação com o ensino de psicologia nas licenciaturas não pode estar desconectada dos movimentos que ocorrem nas universidades e escolas básicas brasileiras. Afinal, quis defender nesse campo modos de atuar com psicologia que estejam conectados com as questões e embates políticos, sociais, pedagógicos e epistemológicos presentes na educação básica e superior. Afinal, as formações de professores acontecem entre esses dois níveis educacionais.

Voltando ao artigo de Spink (2003), relê-lo foi importante para afirmar algo de que já desconfiava, mas que não estava claro durante os dois primeiros anos do doutorado: o campo da pesquisa começou a ser construído antes do início do referido curso. E continuou sendo produzido, feito e refeito a partir dos múltiplos encontros que tive tanto com a educação básica quanto com a educação superior. Alguns deles foram especialmente importantes e estarão presentes ao longo desta tese.

O campo de análise desta pesquisa se deu, assim, tanto a partir da experiência docente vivida na UFRJ com os estudantes de *psicologia da educação*; quanto a partir de demais momentos essenciais de meu percurso formativo, que incluem: a licenciatura em psicologia na UFF (2010-2012); as memórias da prática como psicóloga nas escolas municipais de Itaguaí (2012-2015); as disciplinas obrigatórias e optativas realizadas na UFF ao longo do doutorado (2014-2018); as orientações individuais e coletivas na UFF (2014-2018); um colóquio de filosofia e educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, em 2016); dentre outros encontros que estarão presentes nos capítulos seguintes.

Cada um desses espaços/práticas produziu deslocamentos nesta pesquisa que, ao longo do percurso do doutorado, foram transformados em proposições para pensarmos no ensino de psicologia voltado para os cursos de licenciatura. Tais proposições aparecerão ao longo de toda a tese, e serão reunidas na conclusão deste trabalho. O que pretendo é produzir desassossegos nos modos como temos realizado essa prática, abrindo caminhos para que novas questões sejam levantadas, outras narrativas sejam ouvidas e mais experiências sejam compartilhadas.

Dessa forma, o campo dessa pesquisa foi composto por cada um destes encontros: conversas, palestras, memórias, dúvidas, questionamentos, desconfortos, canetas, cadernos, anotações, gravações de áudio, falas, trocas de olhares, cadernos de campo, termos de consentimento livre e esclarecido. Eles estarão presentes ao longo de toda a tese por meio de fragmentos dos meus cadernos de campo (alguns mais, outros menos extensos). Com eles,

destacarei situações que funcionaram como “analisadores”<sup>7</sup>. Situações essas que me permitiram deslocar os problemas da pesquisa, repensar as maneiras de colocar questões, desafiar certezas prévias. Momentos em que novos elementos surgiram no campo e que provocaram deslocamentos em mim, na pesquisa e na escrita deste trabalho, o que de modo algum se deu de modo solitário. Trago ao longo de toda esta tese múltiplas parceiras.

Tais cadernos possuem inspiração na análise institucional francesa socioanalítica, já que se constituem para nós como uma ferramenta política. Como diz Lourau (1993) “a revelação, ou não, dos múltiplos atos da pesquisa é uma ação política” (p. 84). Tal projeto político “inclui transformar a si, a seu lugar social, a partir de estratégias de coletivização das experiências e análises” (p. 85).

Nessa direção, busquei escrever cadernos de campo que não se limitaram a realizar descrições do que foi vivenciado por mim, nem se constituam como mera “opinião pessoal”. Como já afirmado, trarei com os cadernos as situações que possibilitaram deslocamentos nesta pesquisa. Aposto que tal ferramenta jamais é neutra, nem política nem afetivamente.

Haverá situações, no entanto, que não aparecerão em formato de cadernos de campo, pois não foram registradas dessa maneira. Nestes casos, elas estarão no corpo do texto, sem formatação especial.

Esta escrita também será permeada por memórias. Essas aparecerão ora com formatação especial (em itálico), como os cadernos de campo, ora entrelaçadas com outros momentos da escrita. Farão referência a momentos bastante especiais da minha formação, dentre eles: o trabalho como psicóloga na educação de Itaguaí; e a formação na licenciatura em psicologia (UFF, 2010-2012), conforme veremos no capítulo 3. A diferença entre os cadernos de campo e a escrita de memórias está no fato de que os primeiros foram escritos logo após a vivência dos acontecimentos a que eles se referem. Já as memórias foram escritas meses ou anos depois.

Com base em Despret e Stengers (2011), posso dizer que memória é criação tecida por elementos heterogêneos e que permite a fabulação, a (re)invenção de sentidos, a produção de versões. Memória também pode ser instrumento de luta. Podemos retroativamente reconstruir uma memória, ativando novas questões, novos aliados, que antes não estavam

---

<sup>7</sup> De acordo com Rodrigues e Souza (1987), tal conceito da análise institucional socioanalítica se refere a um “acontecimento, indivíduo, prática ou dispositivo que revela, em seu próprio funcionamento, o impensado de uma estrutura social (tanto a não conformidade com o instituído como a natureza deste mesmo instituído)” (p. 39).

dados. Trata-se de desassossegurar o presente, colocando nossas práticas em questão. Isto significa abrir mão de uma concepção de memória que prima pela “verdade última dos fatos”, em uma lógica que visa separar memórias verdadeiras das fabulações. Memórias são verdadeiras desde que sejam ativadas.

Além delas, apresentarei, no capítulo 3, trechos das entrevistas realizadas com as professoras de psicologia da Faculdade de Educação da UFRJ, que aparecerão ora via transcrição (discurso direto), ora articulados ao meu texto (discurso indireto). O uso que fiz das entrevistas (no discurso indireto), assim como das memórias, articulou narrativas e ideias e produziu algo que não estava dado antes. Com essas narrativas pretendo visibilizar modos de operar com psicologia nas licenciaturas que conectem com políticas de formação afeitas às imprevisibilidades e às inventividades.

Por fim, no capítulo 5, explicitarei as experiências referentes à minha participação em uma turma de *psicologia da educação* da UFRJ, na condição de pesquisadora-aprendiz, dois anos após o término de meu contrato na UFRJ. Acompanhei essa turma ao longo do primeiro semestre de 2018. No primeiro dia de aula, apresentei-me a ela e explicito o interesse em acompanhar a disciplina ao longo daquele semestre, com o objetivo de produzir questões e análises relacionadas ao ensino de psicologia para as licenciaturas. Interesse esse especialmente voltado para o que inventaríamos ali naquelas salas de aula, entre textos, escritas, cadernos, lousa, discussões, trabalhos, professora, estudantes, pesquisadora, etc. Quando me refiro às invenções, quero chamar atenção para os acontecimentos que escapam da ementa da disciplina, do programa do curso, e de demais normativas. Como pesquisadora estava ali também para intervir e para compor com o campo de pesquisa.

Com tais dispositivos<sup>8</sup>, essa escrita trará à cena encontros de diferentes ordens. Mas o que quero dizer por encontros? Por que enfatizá-los tanto? Assim como defendi em publicação anterior (MASCARENHAS, 2015), o conceito de encontro não é compreendido como a união de elementos distintos, mas como um constante exercício de habitar a imprevisibilidade, o que possibilita que as diferenças que nos habitam e que habitam o mundo nos transformem para além do que está instituído. Encontros são, assim, convites ao movimento (DIAS, 2007).

---

<sup>8</sup> Dispositivo é um conjunto de práticas e/ou instrumentos heterogêneos que fazem existir certas realidades (DESPRET, 2011b).

É neste mesmo sentido que compreendo a ideia de desassossego. Esta foi inspirada pela dissertação de mestrado de Silva (2014), psicóloga que toma o desassossego como uma força produtora de movimentos e de diferenciações, pois ele “guarda uma potência de desacomodação que emerge como um plano de abertura aos possíveis, acontecimento disruptivo que inaugura espaços de reinvenção de si expandindo a potência de diferenciação da vida” (p. 4). Em cada um desses movimentos fui afetada de algum modo, bem como esta pesquisa e escrita.

#### **1.4 Coletivizando a escrita e produzindo novos caminhos**

Dentre estes encontros e desassossegos, tive as orientações coletivas na UFF. Essas se deram, oficialmente, de dois modos: por meio das disciplinas de orientação coletiva do doutorado; e pelo grupo de orientação *pesquisarCOM*, coordenado pela professora Márcia Moraes, que reúne os estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado sob sua orientação, além de estudantes de outras pós e visitantes, sempre muito bem-vindos. Farei referência a seguir a um destes momentos.

*O que ensinar? Como ensinar? Que autores, que conceitos? Estas questões compuseram a escrita do texto que apresentei para discussão na disciplina “seminário de pesquisa II”, cursada em 1/2016, coordenada pelos professores Hélder Muniz e Cristina Rauter.*

*Nesta disciplina, obrigatória no doutorado, cada um de nós produz um texto para colocar em discussão na roda. Antes de os colegas comentarem o texto do dia, seu autor faz uma breve apresentação, colocando para o coletivo as questões que o move e os entraves que “emperram” a escrita e/ou a pesquisa. Exercício potente de coletivização da escrita.*

*Na discussão de meu texto, os colegas alertaram para o cuidado que todos nós precisamos ter ao levantarmos questões como essa: “como fazer?”. Ela pode estar operando em uma lógica que pede receitas, que aposta em um jeito certo de fazer em detrimento de outros. E era justamente esta lógica que eu estava tentando problematizar no campo da formação de professores (Trecho de caderno de Campo 03/03/16).*

No programa de pós-graduação em psicologia da UFF (PPGP-UFF), em orientações coletivas como essa, compartilhamos dúvidas, anseios, inquietações, paralisias na escrita, e escutamos as sugestões dos colegas. Porém, mais importante do que as sugestões em si, são as experiências de deslocamento que esses momentos de partilha da escrita podem proporcionar.

A ideia de experiência com a qual trabalho aqui é inspirada nos escritos de Jorge Larrosa. Segundo o professor espanhol, nas línguas germânicas e latinas a experiência tem a dimensão de perigo, de travessia. Essa é uma importante pista. Porém, não é possível conceituarmos a experiência, não devemos tentar explicá-la. Ela não cabe em definições. Tentativas de definição reduzem suas possibilidades (LARROSA, 2014).

Em entrevista publicada sob o título *Sobre leitura, experiência e formação*, o autor traz a ideia de experiência articulada à leitura. Ele defende que ler é qualquer outra coisa que não saber ler, ensinar a ler. Isto nada mais é do que arrogância pedagógica. As possibilidades de leitura ficam reduzidas pelo nosso querer ler, saber ler, poder ler.

Então, que é ler? O que encontrei no Romantismo é, justamente, a ilegitimidade dessa pergunta. Ler não é nada e, ao mesmo tempo, é tudo. É qualquer coisa e ademais mais e outra coisa. Daí, talvez, a experiência da leitura, de remeter a leitura a uma experiência e não a uma essência, ou a uma atividade, ou a uma prática.

(...) se queremos pensar a literatura, há que se ler aos escritores e aos leitores, aos que nos estão ensinando com suas práticas de escritura e de leitura que se pode ler de outro modo, que o que quer que seja o ler não tem porque ficar determinado pelas mesmas regras atualmente dominantes da leitura, ou, o que é o mesmo, por essas simplesas de pensar a leitura desde a comunicação ou desde a compreensão (...). Já basta de pensar a língua com base em uma concepção técnica e instrumental (LARROSA, 2014, p. 328-329).

A experiência de leitura desorienta nossas ordens. Questiona o que já sabemos e o que queremos. Implica gestos de interrupção que têm muito mais a ver com desaprendizagens do que com aprendizagens. Elas interrompem automatismos; borram nossas percepções das coisas e de nós mesmos. Quando elas acontecem não sabemos o que nos passa.

Nessa mesma entrevista, Larrosa (2014) conta que em seu livro, *La experiencia de la lectura*, a última palavra está queimada, para que não haja última palavra. Trata-se de um livro que não enuncia teorias, não pretende nada mais do que “dar a ler uma pergunta” (p.



315). Ele propõe ao leitor que leia incendiando o que lê. Que leia provocando seus próprios pensamentos, suas próprias perguntas.

A partir dessa provocação, posso pensar a pesquisa e a produção da escrita. De Larrosa posso colher importantes pistas metodológicas. Ao invés de buscarmos converter o desconhecido em conhecido, direção apontada por muitos livros de metodologia da pesquisa, ele propõe uma importante inversão: que convertamos em problemático o que cremos saber.

### **1.5 Políticas de escrita**

Em direção semelhante à de Larrosa, em um importante evento<sup>9</sup>, Adriana Marcondes levantou uma questão relacionada aos formatos de nossas escritas acadêmicas. Segundo ela, temos repetido muito os conceitos. Conceitos aparecem em nossos textos como dados, como se existissem desde sempre, como se não fossem produções que se fizeram existir a partir de lutas, de embates, de contradições. Em nossos textos, ao invés de chegarmos à discussão de determinada problemática, apontando quais as condições de possibilidade do fenômeno em análise, partimos de conceitos e definições para afirmarmos certos posicionamentos: “Segundo o autor tal...”. E vamos produzindo repetições.

A professora colocou-nos então um desafio: por que não chegamos às ideias, ao invés de apenas partirmos delas? Como chegamos ao conceito de produção do fracasso escolar, por exemplo? Como nos aliamos a ele? Chegar às ideias significa trazer as tensões, os embates, as contradições que valorizam certos discursos e silenciam outros, por exemplo. Significa trazer as relações de forças que estão presentes na produção de certa questão. Trazer este campo de tensões pode instrumentalizar o leitor a se envolver em certa luta. Trata-se de uma escrita que não apenas informa. A informação em si talvez seja o que menos importa.

Nessa mesma linha de pensamento, ela estremece nosso chão ao dizer que muitas vezes apresentamos nossos trabalhos acadêmicos afirmando que algo foi modificado a partir de nossas intervenções. Gostamos de mostrar aos colegas os resultados daquilo que fazemos. E geralmente seguimos duas vias: apresentamos trabalhos que consideramos bem-sucedidos

---

<sup>9</sup> Seminário ocorrido no Rio de Janeiro em maio de 2015, com o título “Psicologia nas escolas: o que o professor demanda e o que a Psicologia produz?”. Organizado pelo Conselho Regional de Psicologia/RJ em parceria com o Sindicato dos Psicólogos do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ou denunciarmos as instituições. A professora nos provoca a pensar que, quando fazemos isso, não dialogamos com nossos interlocutores. Mais uma vez, não mostramos as relações de força presentes na produção de certo fenômeno ou de certa prática. Ora, o que queremos mudar ao apresentarmos um trabalho dizendo que tudo deu certo, ou então, fazendo acusações?

Dizer o que fazemos ou denunciar é muito pouco, alerta a professora. A seguir, ela levanta algumas questões: o que um trabalho traz que é de todos? Como trazer para o campo (e para o texto) uma discussão sobre os enfrentamentos que são necessários para que certa ação se dê?

Tais enfrentamentos aos quais ela se refere não são com relação aos outros. A professora nos provoca a pensar no como enfrentamos questões que estão no campo social e também em nós para, a partir daí, produzirmos nossos estudos, nossas pesquisas, nossas intervenções. Para que, quem sabe, possamos produzir trabalhos que se arrisquem mais. Que usem finalizar não com o desejo de que eles possam servir a outros trabalhos, mas que produzam hesitações, questões, ruídos.

A obra de Michel Foucault, muito presente nos pensamentos de Adriana Marcondes e Jorge Larrosa, também nos inspira a pensar uma política de escrita e de pesquisa. Para o pensador francês, a experiência é qualquer coisa da qual saímos transformados. Arranca-nos de nós mesmos, impedindo-nos de permanecermos como antes. Partindo dessa noção, ele conta em entrevista dada em 1980 sobre seu processo de escrita. Diz:

Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente. Sou em experimentador, e não um teórico (...). Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (...). O que escrevi não é jamais prescritivo nem para mim nem para os outros. É quando muito, instrumental e sonhador (FOUCAULT, 2013, p. 289–290).

Ora, será possível vivermos experiências, conectarmo-nos com outros modos de ser, de viver e de narrar na condição de acadêmicos? De um lado, temos os protocolos de pesquisa, as normas de escrita acadêmica, os critérios de avaliação do ensino superior; de outro, buscamos inventar meios de produzir novos possíveis, cultivando aventuras rumo ao desconhecido. Nestes embates, não temos garantias prévias. Mas Larrosa lembra-nos de que o sujeito firme, forte, autodeterminado e cheio de certezas é incapaz de experiência.

A pista dada por Foucault e Larrosa com a noção de experiência desnorteia todos nós que estamos na academia estudando, lecionando, pesquisando, escrevendo trabalhos acadêmicos. Lidamos frequentemente com normas que nem sempre dialogam com nossas políticas de pesquisa. Precisamos de algum modo escrever o que se passou ao longo da pesquisa, teorizar, dialogar com conceitos, sem blindar nossos corpos das interpelações do campo. Mas, quando escrevemos, tentamos explicar as experiências.

Tentamos traduzir os encontros, os deslocamentos, as angústias vivenciadas na pesquisa para algo inteligível, passível de entendimento e aprovação. O que é muito difícil, especialmente quando as escritas precisam atender a certos padrões. Travamos embates com as folhas em branco, a escrita por vezes trava, a inspiração desaparece. A academia nos diz: “o que você quer dizer com essa palavra não condiz com o autor X”; “Você fez um uso equivocado de tal conceito”. Vale ressaltar que a academia não é algo abstrato, ou ainda, um lugar do qual entramos e saímos. Ela também está em nós. São nestes embates que fazemos pesquisa. Logo, não podemos torná-los invisíveis.

A seguir, apresentarei algumas ideias que foram essenciais para me movimentar quando meu pensamento estava confuso, quando não sabia mais ao certo quais eram os objetivos desta pesquisa e a escrita paralisava. Você leitor(a) poderá encontrá-las não apenas neste momento, mas ao longo de toda a tese. São contribuições que me afetaram em conversas, textos, aulas, eventos e orientações coletivas, tanto na UFF quanto em alguns outros espaços. Vamos a elas.

## **1.6 Um colóquio-experiência na UERJ<sup>10</sup>**

*Na chamada do colóquio, encontro um aviso que me surpreende: “se você se interessa em participar deste evento para ter mais um ponto no seu Lattes, não venha. Venha se estiver interessado em viver intensamente as atividades aqui propostas”. Abri um sorriso. Há tempos me incomodo com a organização de muitos congressos que enchem suas sessões de trabalhos, nas quais cada autor fala de si e de sua pesquisa, mas não há trocas de*

---

<sup>10</sup> VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação: *Mundos que se tecem entre "nosotros": o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*, que ocorreu entre 03 a 07 de outubro de 2016 na UERJ (Campus Maracanã), Rio de Janeiro.

*experiências, de afetos, de escutas. As apresentações se tornam muitas vezes protocolares, assim como muitas aulas.*

*Fui a este colóquio com outra postura. Antes escolhia as mesas redondas, queria ouvir aqueles professores conhecidos, “figurões”, que conhecia apenas pelos artigos que lia. Dessa vez, escolhi oficinas e ateliês. Não sabia bem o que esperar destas atividades, mas optei por encarar o não familiar. Sabia que estava atrás de menos verbosidade e mais trocas, mais experiências, mais encontros com outras áreas de conhecimento para além da psicologia.*

*Muitos de nós, na UFF, na UERJ (e em outros espaços também), temos lançado mão de uma escrita que não necessita trazer à frente os conceitos de autores consagrados. Uma escrita que é movida pelo que nos atravessa e nos retira de nossas zonas de conforto.*

*Ao participar do colóquio de filosofia e educação na UERJ (2016) pude me fortalecer ainda mais para pensar tal questão. Lá conheci Renata Lima<sup>11</sup>, estudante de mestrado da UERJ. Ela levou como proposta um ateliê que objetivou trazer a escrita de cartas como dispositivo de pesquisa. Sua intenção na pesquisa que desenvolve é a de que as cartas sejam um meio que possibilite encontros com os processos de subjetivação docente.*

*Renata explicou que a ideia das cartas não surgiu por acaso. Em certa aula, seu projeto de pesquisa de mestrado foi apresentado por ela e seu texto comentado por uma colega. Esta lhe escreveu uma carta com as suas considerações, após a aula. Uma delas dizia respeito à distância entre o que Renata afirmava com conceitos na escrita e o modo como ela escolheu apresentar o trabalho, com slides, etc. A carta provocou efeitos nela, dentre eles uma grande emoção pela sensibilidade da colega em lhe apresentar, dentre outras questões, uma outra relação com a escrita.*

*Renata utilizou os primeiros minutos das duas horas de ateliê para contar essa história. No restante do tempo ela estava interessada em escutar o que os participantes ali presentes tinham a dizer a partir da seguinte questão: por que o interesse destes por cartas?*

*Cada um de nós ativou então as memórias relacionadas às cartas que recebemos ao longo da vida e falamos em: potência, carinho, sensibilidade, sutileza na escrita, e modo mais íntimo de dialogar. Uma das participantes, professora universitária, contou que trabalhou o*

---

<sup>11</sup> Mestre em *Processos formativos e desigualdades sociais* pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Em 2017 defendeu a dissertação de mestrado intitulada *A busca por um professor que encarne a experiência*, orientada pela professora Rosimeri Dias.

*autor Paulo Freire em uma disciplina e sugeriu às estudantes que escrevessem cartas para o educador brasileiro, atentando para o fato de que, ao escrever, escrevemo-nos na escrita.*

*Além de ouvir todas estas histórias foi interessante ver como Renata dividiu o tempo proposto para o ateliê. Apresentou brevemente sua pesquisa de mestrado e sua fala serviu como disparadora para que todos ali pudessem participar. E a fala circulou. A proposta inicial era: uma hora de apresentação e uma hora de conversa. Mas na maior parte do tempo conversamos. Renata propôs uma atividade: pediu que escrevêssemos em nossos blocos e cadernos nomes de professore(a)s a quem endereçaríamos uma carta. Apenas os nomes. E no momento seguinte conversamos sobre as memórias que foram ativadas quando escrevemos estes nomes. Renata também levantou a seguinte questão: por que alguns professores nos marcam?*

*Ali, a partir da escuta destas experiências, significamos e ressignificamos nossas memórias. E saímos com um sorriso no rosto e com uma grande vontade de escrever cartas (Trecho de caderno de campo, 05/10/2016).*

Escrita afetiva e produção de um lugar onde a fala circula: essa conexão não ocorre à toa. Trata-se de tecer uma política de escrita que também é política de pesquisa e modo de afirmar a vida. Há algum tempo temos defendido no grupo de orientação coletiva da pós-graduação *pesquisarCOM* o seguinte: a escrita, com todas as escolhas que fazemos para tecê-la, é uma ação política e produz intervenções no mundo. Escrever é afirmar um posicionamento com relação à pesquisa, à formação, à produção de conhecimento. Nesse grupo temos afirmado, com autoras como Haraway (1995), que a escrita de um trabalho acadêmico não é um momento posterior à pesquisa.

O ato de escrever não deve ser reduzido ao registro dos achados considerados relevantes para comprovar ou refutar hipóteses prévias. Na escrita, a pesquisa se faz. Na escrita, o pesquisador pode traçar e retraçar percursos, tecer parcerias, visibilizar tensionamentos, reinventar caminhos, questionar ou ressignificar o que acreditava já saber. Desse modo, nossas escritas não estão dissociadas de certos modos de fazer. A defesa das ideias que apresentamos não deve se limitar à retórica, pois, quando isso acontece, caímos em uma perigosa armadilha: criamos jargões acadêmicos e operamos cortes entre a produção do conhecimento e a vida. Por exemplo, quando estamos preocupados em abrir aspas, apenas buscando uma validação para afirmar certas ideias, podemos não nos deixar afetar por elas.

Podemos sair de um processo de pesquisa e de escrita do mesmo modo como entramos. Na academia, muitas vezes, confinamo-nos em clubes teóricos e esquecemos que o mundo é muito mais amplo. Também operamos estes cortes quando nos relacionamos com os “objetos” das pesquisas como se eles e elas estivessem ali apenas para responder às nossas perguntas, para servir-nos. Apenas para submeterem-se às entrevistas livres, estruturadas ou semiestruturadas que elaboramos, às metodologias e aos protocolos de pesquisa que apresentamos (ou não) a eles e elas. No fim das contas, muitas vezes usamos estes “outros” para reafirmamos nosso lugar de poder.

Donna Haraway (1995) realiza uma análise do conhecimento científico utilizando a metáfora da visão, que marcou a distância entre o sujeito cognoscente e o campo de pesquisa. O olhar conquistador produzido pelo conhecimento científico buscou distanciar os pesquisadores (e “proteger” a ciência) dos “objetos” de estudo, de suas influências ou contaminações. Olhar transcendental, de sobrevoos, ou ainda, olhar de deus. Olhar que se pretendeu apolítico, neutro, universal, desengajado. Muitas das práticas científicas e acadêmicas se apresentam desse modo. Conseqüentemente, não temos acesso às condições e aos fatos que tornaram possíveis certas produções de conhecimento. Tal modo de produzir ciência se impõe como gênero “não marcado”, pois, embora não seja isento de marcas, torna-as invisíveis. Nesse movimento, define-se, por contraste, o gênero “marcado”, produzindo-se certos rótulos em tudo aquilo que se afasta da norma (DESPRET & STENGERS, 2011). Como veremos ao longo desta pesquisa, o apagamento das marcas não é descuido, mas um projeto político.

Por outro lado, Haraway (1995) afirma em seu texto a importância de não mudarmos de metáfora na afirmação de outro modo de produzir ciência. Ela insiste que a visão pode, ao contrário, ser útil para evitar posições binárias. Segundo ela, todo olhar, mesmo o que se pretende desengajado, constrói traduções e modos específicos de ver, ou seja, constrói modos de vida. Cada olhar coloca em ação um modo ativo e parcial de organizar mundos. A autora afirma, assim, a particularidade e corporificação de toda a visão (seja ela orgânica, tecnológica ou de qualquer outra ordem). E nessa esteira, afirma a possibilidade de uma versão não inocente da objetividade. Nessa, os objetivos da pesquisa, por exemplo, não estão dissociados de instrumentos teóricos e políticos. Assim como os “objetos da pesquisa” não estão dados nem são passivos. Objetividade para a autora é então “algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa

visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades. A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva” (1995, p. 21).

Para Haraway (1995), trata-se de uma “objetividade feminista” na medida em que resiste às políticas de fechamento, de fixação e de finalidade. Com ela é possível fazer ciência. Sim, essa maneira de conhecer implica em fazer ciência e não qualquer outra coisa. Por meio das perspectivas parciais, temos a possibilidade “de uma avaliação crítica objetiva, firme e racional” (p. 24), e podemos nos responsabilizar por aquilo que aprendemos a ver. Responsabilidade para a autora significa sermos capazes de responder por. Em suas palavras, “tal capacidade pode ser moldada apenas em e para relacionamentos multidirecionais, nos quais sempre mais de um ente responsivo está em processo de vir a ser” (HARAWAY, 2011, p. 30). Em inglês, o termo é *responsibility*, e a autora o transforma, nessa publicação, em *response-ability*. Ela defende assim que apenas um olhar situado pode responder pelo que vê. Cada um de nós é atravessado por marcas locais, situadas histórica e politicamente e, assim sendo, sempre construímos conhecimentos a partir de algum lugar.

Notemos também que tal perspectiva chamada por Haraway (1995) de “feminista” não significa um ponto de vista único, uma maneira única de narrar, nem uma posição fixa em um corpo reificado. Mas aponta para uma epistemologia e uma política de posições engajadas. Desse modo, é importante visibilizarmos as marcas, os vínculos, as conexões<sup>12</sup> que engendram nosso olhar, inclusive nas escritas acadêmicas. Nas palavras da companheira de *pesquisarCOM*, Marília Silveira (2016),

O que diferencia nosso trabalho de um romance é que aqui tentamos sempre deixar à mostra de que lugar falamos e com quais elementos tecemos essa versão sobre os fatos. Essa versão dos fatos, entremeada com a experiência, com o que pudemos pensar com ela e com diferentes autores e conceitos afirma um modo de fazer ciência (SILVEIRA, 2016, p. 31).

Com outras palavras, Moraes (2010) também atenta para a questão da responsabilidade na produção de outros mundos possíveis. Ela afirma em parceria com Law (2003) e Mol (1999) que o método de pesquisa é um processo que articula presença, ausência e alterização. Há nisso uma produtividade, ou seja, nossas práticas são performativas. O termo em inglês *enact* indica tal caráter performativo. Um de seus sentidos, o que me interessa aqui,

<sup>12</sup> Entendemos por “conexões” os movimentos de produção de laços, de criação de vínculos, que podem envolver elementos heterogêneos, produzindo articulações as mais diversas. Inspiradas em Latour (2007), pensamos que as conexões, para serem mais interessantes, precisam gerar desvios, produzir diferenças.

é o de promulgar, fazer existir. A realidade é feita e refeita nas práticas situadas histórica, cultural e materialmente (MORAES, 2010).

Com nossos dispositivos de pesquisa incluímos, de um lado, algumas situações, fatos ou narrativas que consideramos positivas, válidas ou importantes. E de outro lado, apagamos movimentos, histórias, desvios que consideramos irrelevantes, de menor importância ou, ainda, que precisam ser corrigidos, ofuscados ou superados. É nesta distribuição entre o que conta e o que não conta que produzimos conhecimentos. É em ato que podemos subverter, por exemplo, o que conta como normalidade, como formação, como experiência ou como prática de ensino, de pesquisa e de escrita. Ao elaborarmos roteiros de entrevista com questões padronizadas, por exemplo, produzimos respostas também padronizadas. Partilhamos assim com Moraes (2010) e Haraway (1995; 2011) a concepção de que toda produção de conhecimento coloca em ação projetos de fronteiras.

Como vimos, as fronteiras são espaços instáveis, mutáveis e possibilitam encontros entre diferentes mundos. E por isso mesmo, pesquisar nas fronteiras possibilita produzirmos relações pulsantes e vivas, novas versões de mundo. Habitar fronteiras implica em desestabilizarmos verdades prévias, modos de fazer já consolidados. Nas palavras de Santos (2015a), companheira do grupo *pesquisarCOM*, “(...) a modificação afeta, inquieta, desassossega o estabelecido e por isso produz perigosas possibilidades. Possibilidades de polifonia, de ter de ouvir todas as vozes, de encontros inusitados e transgressores, encontros de condições potentes” (p. 1169–1170). Notamos, assim, a importância do contar histórias como um direcionamento ético, político e metodológico.

Com Prestelo (2017), afirmo que “o conhecimento se faz numa infinidade de conexões e especialmente, muito especialmente, nos pequenos/grandes acontecimentos que performam uma vida, se tecem e que assim nos contam” (p. 11). Contar outras histórias, essas que buscam apreender os pequenos grandes momentos da existência, dialoga com uma “vida vivida”, defende a pesquisadora. E, para contá-las, precisamos produzir uma política de narratividade que nos (re)aproxime das multiplicidades de modos de existência. Trata-se de uma escrita que performa a produção de mundos mais densos de histórias. Essas “que ninguém vê” (BRUM, 2006; PRESTELO, 2017), mas que produzem rupturas nos modos instituídos de aprender e de ensinar, por exemplo.

No caso desta pesquisa, habitar fronteiras entre educação básica e superior, entre psicologias e educação, entre docência e discência, permitiu que atentássemos a outras histórias de formação de professores e a outras conexões possíveis entre psicologia e



educação. Mais especificamente histórias de práticas de ensino de psicologia nas licenciaturas e modos de fazer educação que não encontramos em manuais, ementas ou planos de curso.

Contar essas outras histórias nos fortalece na direção de afirmar singularidades e não mais pautar nossas intervenções unicamente no modelo de sujeito universal, por exemplo. Modelo este que tanto contribuiu para a psicologização de questões sociais e políticas no campo educacional, produzindo “dependências dos educadores frente aos especialistas e a impotência de intervir ativamente no processo educacional” (ROCHA, 2010, p. 21). Tal modelo imperou como “única história” durante boa parte da história (oficial) da psicologia, e também nas formações nesta área. E, por isso mesmo, não está distante de nossas práticas, como veremos no capítulo 3.

Por outra via, proponho-me a afirmar as “histórias únicas”. A distinção entre “única história” e “história única” é feita por Conti (2015), também parceira do *pesquisarCOM*. Na primeira, as histórias aparecem desconectadas das articulações que as tornaram possíveis: lugares, marcas, políticas, etc, tornando-se universais. Já na segunda, quando o adjetivo aparece após a história, referimo-nos às singularidades dessas histórias, que equivocam o sentido de “única história”. Assim, com Conti (2015), afirmo o desejo pela proliferação de “histórias que se enlaçam e que equivocam o sentido de única história. Produzir aberturas, frestas, naquilo que parece ser dado ou tomado como não-problemático e assim, povoar o mundo com outros pedaços de história, outras versões” (p. 17).

Entendemos com Despret e Stengers (2011) que as versões não têm compromissos com um dizer universal, único ou definitivo. No caso das traduções, as versões se constituem como um movimento que leva à própria língua e, por isso mesmo, admitem escolhas entre uma multiplicidade de sentidos possíveis. Elas não apagam a existência de outras versões. As autoras utilizam essa ideia para problematizar a produção do conhecimento científico que, muitas vezes, apresenta-se como “tema”. Na produção dos temas, busca-se uma tradução cujo valor primordial é a fidelidade a um texto original, e/ou às normas. Admite-se certos saberes como verdadeiros e outros como falsos ou duvidosos. Em outra direção, afirmamos que a produção de conhecimentos, inclusive científicos, será mais rica e interessante se esta conseguir proliferar as versões.

Uma versão reenvia sempre à existência das outras, daquelas que não contam a mesma história, ou que a fazem variar; ela mantém na memória aquilo ao que se opõem, e contra o que continua a se constituir. Seu interesse não é o de fazer tábula rasa dos outros, mas o de criar, ou fazer perceber relações que os outros calam, ou

aos quais elas doavam um outro sentido. Uma versão é antes de tudo uma transformação criadora (...) (DESPRET e STENGERS, 2011, p. 37).

Nesta tese, não pretendo afirmar que existem modos “melhores” ou “mais adequados” de se ensinar psicologia nas licenciaturas. Mas sim defender a produção de versões que não estão preocupadas com *pedigree*. Prefiro as mestiçagens. Apostar em uma produção de conhecimento que acontece tecendo versões tem ao menos duas implicações. A primeira está em não desqualificarmos outros saberes que não aqueles com os quais pactuamos. A segunda está em não sermos indiferentes às teorias hegemônicas e ao *modus operandi* na academia, pois estas forças também nos constituíram, afetam e nutrem as experiências que temos de universidade.

O mais importante, a meu ver, é não gastarmos tempo negando ou inferiorizando outros modos de conhecer que não aqueles que abraçamos, nem nos apegarmos de uma vez por todas a um único modo de fazer. Mas, ao contrário, multiplicar as narrativas possíveis de um acontecimento, de um modo de ver e conhecer, pesquisar, viver. Na constituição dos currículos, por exemplo, no lugar de pensarmos em termos binários, no “isto ou aquilo”, podemos proliferar a dimensão do “e”, ou seja, a dimensão dos encontros. Dimensão que desafia os discursos morais e as incontáveis disputas acadêmicas em torno de qual seria a teoria mais verdadeira, qual o autor o mais adequado, etc. Dimensão que desafia privilégios.

Desse modo, as versões possibilitam que nos coloquemos em outra relação com o conhecimento e com nós mesmos. Disseminemos então as versões. Contemos então outras histórias. Marquemos diferenças, proliferando no mundo outros pensamentos e outras maneiras de viver, multiplicando as políticas de formação. Precisamos disso nas escolas, nas universidades e na vida.

### **1.7 Lugares de fala e explicitação das marcas<sup>13</sup> na produção do conhecimento**

Defendi até aqui que precisamos contar outras histórias com relação às políticas de escrita acadêmicas. Afirmo que todo conhecimento é marcado, localizado, situado. No entanto,

---

<sup>13</sup> Referi-me a “marcas” baseada em Despret e Stengers (2011) quando as autoras afirmam que todo conhecimento é marcado. Todos nós, autores e pesquisadores, marcamos os conhecimentos que produzimos bem como somos marcados por eles. A importância de explicitarmos as “marcas” está no sentido de situar a produção do conhecimento: quem são, de onde falam, com quem dialogam, o que ensinam e pesquisam etc.

afirmar isso apenas teoricamente não basta. Precisamos efetivamente trazer nossas marcas para a escrita. Seguindo essa pista, evidenciar, em nossas escritas, as marcas que nos constituem, inclusive aquelas que nos deslocam de lugares seguros, é fundamental e urgente. Assim, ao longo da escrita, preoquei-me em dar destaque ao meu lugar de fala, trazendo algumas de minhas marcas, como a condição simultânea de doutoranda, psicóloga, professora, estudante, atuante na educação básica e superior. Outras marcas surgirão ao longo do texto.

Além disso, como tenho dito ao longo do texto, esta pesquisa foi se conectando a uma série de encontros que me deslocaram de lugares seguros. Penso ser importante situar estes encontros (compostos por pessoas, eventos, situações diversas), assim como marcar a singularidade de cada um deles, pois me afetaram e produziram desvios importantes nesta pesquisa. As histórias que trago neste trabalho buscam explicitá-los.

Aqui se faz importante apresentar certos cuidados com relação às identificações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Trarei nesta escrita os nomes de pessoas que de algum modo afetaram este estudo com suas intervenções, bem como algumas de suas marcas. Não para reduzir suas existências à rigidez das categorias, mas para situar as contribuições e os desvios proporcionados por cada um destes sujeitos. Neste sentido, o leitor/a encontrará algumas das marcas das autoras/es que inspiraram a escrita desta tese, reunidas no anexo I, pela ordem alfabética dos sobrenomes. Aprendi a importância disso especialmente com os movimentos negros presentes nas universidades, especialmente na UFF. Ao estudarmos um autor ou autora, é importante reconhecermos seu lugar de fala, já que esse lugar faz toda a diferença na produção de um pensamento. Além disso, destacar os autores/as não-brancos significa chamar atenção do/a leitor/a para o fato de que o conhecimento não é apenas produzido por homens brancos europeus ou norte-americanos, embora a formação de todos nós permaneça eurocentrada.

No caso das narrativas apresentadas ao longo do texto, proferidas em eventos acadêmicos ou em aulas, via discurso direto ou indireto, utilizei nomes fictícios, conforme apontam as notas de rodapé. A exceção está nos casos em que a publicação dos nomes reais foi autorizada pelos sujeitos envolvidos, como no caso de boa parte dos cadernos de campo apresentados no capítulo 5. Os nomes dos entrevistados serão fictícios, conforme pactuado no termo de consentimento livre e esclarecido.

No capítulo 2 utilizarei relatos de estudantes de *psicologia da educação* da UFRJ, que cursaram a disciplina comigo entre 2014 e 2016. Tais relatos se referem a uma atividade proposta a eles em que realizaram uma análise de suas próprias formações acadêmicas,

enquanto licenciandos. No caso desta atividade, não revelarei nomes. Localizarei apenas os institutos ou centros nos quais se deram as análises, pois pactuei a preservação de suas identidades. Esses discursos foram produzidos em grupos nas aulas da referida disciplina.

Como veremos no capítulo 4, após determinado momento desta pesquisa, meu interesse foi se voltando especialmente para os discursos e práticas historicamente silenciados na ou excluídos da academia no que se refere às vivências de formação universitária dos estudantes de graduação. Interesse ampliado em relação à intenção inicial da pesquisa, mas que foi importante para pensarmos nas políticas em curso nas formações em licenciatura, no ensino de psicologia nesse contexto e em meu próprio processo formativo. Em nenhum momento deixei de desejar intervir nessas fronteiras.

Além disso, o leitor perceberá que utilizei na escrita ora a 1ª pessoa do singular, ora a 1ª pessoa do plural, e raramente faço uso do impessoal. Faço uso da primeira forma quando me refiro às experiências que marcaram meu percurso nesta tese. Ainda que entenda que o percurso formativo seja processo coletivo, há momentos neste caminhar que são singulares. Tais experiências foram posteriormente partilhadas com os coletivos mencionados ao longo desta escrita e com você, leitor/a. A 1ª pessoa do plural, por sua vez, marcará com mais ênfase os diversos momentos em que produções coletivas de ideias, questões, apostas, foram engendradas por múltiplas articulações, parcerias e laços – profissionais e afetivos.

Assim, escrever parte desta tese na 1ª pessoa do singular não serve simplesmente para justificar meus interesses pela pesquisa, mas para defender que na produção do conhecimento falamos sempre a partir de algum lugar. O grande desafio, ao escrever na 1ª pessoa do singular, é agenciar questões aparentemente “pessoais” com questões “políticas”<sup>14</sup>. É explicitar o modo como marcas “pessoais” engajam o corpo em lutas “políticas”. Na política, tecemos laços. Na política, marcamos nossos limites: não fazemos laços com qualquer movimento. Na política, entramos no embate: “até onde posso ir?”; “o que quero afirmar com certa prática?”.

Chegamos aqui a um ponto chave. Se nossas práticas têm um caráter performativo, é preciso que deixemos claro quais interferências queremos produzir com nossas pesquisas. Em quais fronteiras queremos intervir?

---

<sup>14</sup> Fazemos referência aqui ao capítulo 6 (Pessoal e Político) do livro de Despret e Stengers denominado *Les faiseuses d'histoires* (2011). Tal título apresenta, tanto no francês quanto do português, dois significados: “Fazedoras de histórias” ou “Criadoras de caso”.

Afirmo com esta pesquisa a necessidade que sinto em intervir nas práticas de ensino de psicologia no campo da formação inicial de professores (licenciaturas). Esse campo é muito potente, pois nele é possível intervir tanto em escolas quanto em universidades. Tanto na educação (básica e superior) quanto na psicologia. Tanto no ensino quanto na pesquisa, na extensão e na escrita. As questões que levantei no início deste capítulo, no entanto, transformaram-se. Sigo a partir deste momento com as seguintes: como romper com as certezas e produzir outras relações no campo da formação de professores? Que psicologias podem ser aliadas à abertura de espaços e tempos que incluam as incertezas, os titubeios e as problematizações?<sup>15</sup>

A metodologia de pesquisa e a política de escrita que aqui afirmo são apostas éticas em uma política de formação que produza hesitações e que inclua múltiplas maneiras de conhecer, de pesquisar e de viver a universidade e a educação básica. O que pede uma psicologia aberta à experimentação do desconhecido; uma educação que não busque consensos, mas experiências de problematização; uma psicologia aberta às conexões com outras áreas do conhecimento e com outros saberes; uma educação e uma psicologia que desafiem a lógica do conhecer como acúmulo de informações, como veremos no capítulo 3.

### **1.8 Nós, eles e o que produzimos com nossos dispositivos de pesquisa**

Defendo com Donna Haraway (1995), Márcia Moraes (2010) e Renata Lima<sup>16</sup> a importância de encarnarmos aquilo que afirmamos teoricamente, contaminando nossas escritas e demais práticas (pesquisa, ensino, etc.), rompendo as muralhas entre produção de conhecimento e produção de modos de vida. Mais do que abrir aspas para definir o que é o conceito de experiência, por exemplo, nossa diretriz é fazer falar as experiências, seja nos textos, nas aulas, e onde mais estivermos. E isso é um ato de responsabilidade.

---

<sup>15</sup> Aqui agradeço especialmente a professora Rosimeri Dias por trazer em seus textos e na banca de qualificação desta pesquisa a importância de levantarmos questões nessa direção. Por muitas vezes me preocupei em explicitar quais eram meus embates. Usava muito as palavras “contra” e “contrária”. Não que não devamos fazer isso. Mas é preciso mais. É preciso dizer, além disso, o que queremos afirmar com nossas práticas, quais alianças estamos tecendo e para quê.

<sup>16</sup> Menciono a participação da autora no *VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação: Mundos que se tecem entre "nosotros": o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*, que ocorreu entre 03 a 07 de outubro de 2016 na UERJ (Campus Maracanã), Rio de Janeiro.

As escritas de Haraway (1995) têm trazido uma força nesse sentido. Ela defende os “saberes localizados” e as “conexões parciais” na produção do conhecimento científico por dentro da ciência, enquanto bióloga. Não fala “sobre”. A leitura de seus textos nos mostra que é possível problematizarmos as verdades prévias, as teorias universais, buscando assim “a construção de mundos menos organizados por eixos de dominação” (p. 24). O que não significa, necessariamente, abrir mão dessas verdades de uma vez por todas. O mais importante é compreender que elas são provisórias, parciais e marcadas. Neste campo de batalhas, a luta é política e ética, quer estejamos produzindo ciências exatas, naturais, sociais ou humanas. Lutas a respeito de: “Como ver? De onde ver? Quais os limites da visão? Ver para quê? Ver com quem? Quem deve ter mais do que um ponto de vista? Nos olhos de quem se joga areia? Quem usa viseiras? Quem interpreta o campo visual? Qual outro poder sensorial desejamos cultivar, além da visão?” (HARAWAY, 1995, p. 28).

Tal direcionamento ético, pensado como metodologia de pesquisa, propõe que, enquanto pesquisadores, possamos ser afetados pelos encontros que estabelecemos com nossos campos de investigação. Trata-se de uma experiência de abertura ao inesperado, ao desconhecido, que de modo algum é fácil ou trivial. Para uma aproximação dessa ideia me aproximo de pesquisadoras como Jeanne Favret-Saada.

No seu texto intitulado “Ser afetado” Favret-Saada (2005) nos conta uma de suas experiências de pesquisa. Em 1968, ela viajou para o Bocage francês e seu interesse de investigação eram as práticas de feitiçaria na região. Seus estudos se deram no campo da antropologia. Ela inicia sua escrita explicitando certo incômodo com as práticas dos etnólogos franceses<sup>17</sup>. Dentre elas, uma prática de observação que produz uma Grande Divisão entre “eles” e “nós”, ou seja, entre pesquisadores e sujeitos pesquisados. Nela, os pesquisadores ficam com o melhor lugar: aquele do saber, da ciência, da verdade. E os sujeitos pesquisados com o pior. Sempre que um caso de feitiçaria ia mal, por exemplo, esses eram colocados à margem da nação pelas instâncias nacionais de controle ideológico: a imprensa, a igreja, a escola, a ciência, etc. As práticas de feitiçaria eram afirmadas, especialmente em momentos como esse, como o cúmulo do atraso e da imbecilidade do campesinato. Não era com tal modo de fazer ciência que Favret-Sadaa estava disposta a se conectar.

---

<sup>17</sup> No referido texto, a autora não especifica quem seriam eles, mas deixa claro que sua crítica está endereçada a comunicações etnográficas que utilizam “uma comunicação verbal, voluntária e intencional, visando à aprendizagem de um sistema de representações nativas” (p. 160). Ou, de modo mais geral, a pesquisas que trazem informações “(...) sem nenhuma referência à intensidade afetiva que as acompanhava na realidade” (p. 160).

Quando a pesquisadora foi ao encontro dos camponeses do Bocage, logo percebeu que não estavam dispostos a jogar com ela o jogo da “Grande Divisão”. Para proibir o acesso de instituições que se aproximavam com tal objetivo, os camponeses ergueram a barreira do mutismo: diziam que quem não pegou o feitiço não pode falar dele.

Os camponeses só começaram a falar com a pesquisadora quando perceberam que ela perdera o controle de suas reações. A partir de certo momento, ela não sabia mais o que fazia ali. Ela “pegou o feitiço”. Diz Favret-Saada (2005):

na verdade, eles exigiam de mim que eu experimentasse pessoalmente por minha própria conta – não por aquela da ciência – os efeitos reais dessa rede particular de comunicação humana em que consiste a feitiçaria. (FAVRET-SAADA, 2005, p. 157).

Corajosamente, ela se deixou afetar por tudo aquilo que vivenciava no campo, sem procurar compreender ou reter o que se passava, e fez disso um instrumento de conhecimento. No entanto, deixar a vontade de compreender não era algo óbvio desde o início. Por algum tempo ela quis compreender. Tomava notas em seu caderno com “precisão maníaca”, de acordo com suas palavras. Uma vez que ela aceitou ocupar o lugar designado a ela por aqueles camponeses, praticamente não tomou mais notas, passando a não compreender praticamente nada.

Após contar essa história, a autora faz uma importante advertência. Ser afetado não tem nada a ver com empatia, pois essa pressupõe distância: “é justamente porque não se está no lugar do outro que se tenta representar ou imaginar o que seria estar lá (...)” (p. 158). Pensemos então no “ser afetado” longe dos mecanismos de identificação e de representação. Não se trata aqui de conhecermos os afetos de outrem. Mas de aceitar ocupar um lugar que nunca ocupamos até então. Um lugar que nos tira o chão, já que aprendemos em nossas formações escolares a trabalhar com representações. Diz a autora: “quando se está em tal lugar, é-se bombardeado por intensidades específicas (chamemo-las de afetos), que geralmente não são nada significáveis” (p. 158). Ocupar esse lugar não nos informa nada sobre os afetos do outro; afeta-nos. E aceitar ser afetado implica assumir o risco de vermos nossos projetos de pesquisa se desfazerem ou tomar rumos totalmente inesperados.

Janice Caiafa (2007) também pensa a relação que etnógrafos constroem com seus campos de pesquisas, reafirma as posições de Favret-Saada, e nos aponta mais elementos para a discussão. Segundo ela, a experiência do estranhamento é construída no trabalho de campo.

Não está dada *a priori* e nem é construída somente pelo pesquisador. Essa pressupõe que algo se desencaixe do padrão de reconhecimento. E este “algo” inclui o/a pesquisador/a e as conexões que ele/a faz existir no e com o campo.

A antropóloga retoma o conceito de simpatia de Gilles Deleuze (1977) para pensar tal relação. Na linguagem, na vida, nas pesquisas, estamos sempre em regime de conexão: falar *COM*, escrever *COM*, fazer *COM*. Simpatia é um tipo de agenciamento, pois desestabiliza a ideia de sujeito, significante, identidade, representação, como pontos de partida. Esses nada mais são que resultantes de certos agenciamentos sempre coletivos, e não entidades primeiras. Simpatia é então conexão de corpos (físicos, psíquicos, verbais, sociais, etc). “É o afeto que nos permite entrar em ligação com os elementos heterogêneos que nos cercam, agir com eles, escrever com eles” (CAIAFA, 2007, p. 152).

A aposta ética no *COM* permite-nos desafiar ao menos duas concepções: a que produz distâncias entre pesquisador/a e campo de pesquisa, colocando em ação o “olho de deus” (HARAWAY, 1995); e a que busca a identificação, que nos leva à confusão com o outro, a tomarmos-nos por esse outro, como mostrou Fravret-Saada com a empatia. Nos dois casos, perdemos a força da alteridade. A simpatia, em uma outra direção, pressupõe que tenhamos algo a agenciar com o outro (CAIAFA, 2007).

Um dos efeitos de tal agência para a produção de nossas pesquisas é a possibilidade de produzirmos modos de conhecer mais interessantes *COM* aquilo ou aqueles que interrogamos, pois estes são agentes capazes de elaborar e comunicar suas próprias versões, teorias, experiências ou narrativas com relação àquilo que nos propomos a investigar (DESPRET, 2011a). Bruno Latour (2007) defende com Despret e Stengers (2011) que quanto mais articulações ou arranjos os cientistas puderem colocar em ação nas pesquisas, mais ocasiões estarão produzindo para que os fenômenos em estudo proponham suas próprias questões. Isso é muito diferente de uma postura mais tradicional de pesquisa que visa eliminar possíveis preconceitos e influências do pesquisador para não “contaminar” o campo.

Ao invés disso, esses autores defendem que, se por um lado, não há como nos despojarmos de nossas influências, expectativas e preconceitos quando vamos realizar nossas pesquisas, por outro, é fundamental que estejamos disponíveis para pô-los em risco. O importante é termos em mente que “a paixão, as teorias ou os preconceitos não são maus em si mesmos; apenas se tornam maus quando não oferecem ao fenômeno ocasiões para diferir” (LATOURE, 2007, p.52). Tal direcionamento faz com que a diferença entre o repertório inicial da pesquisa e seu fechamento seja não apenas bem-vinda, mas desejada e buscada. O autor



afirma ainda que “a distância que devemos investigar não é entre o observador e observado – exotismo barato –, mas entre os conteúdos do mundo *antes e depois* da pesquisa” (p. 52).

Como vimos, nesta pesquisa estava interessada, em um primeiro momento, nos conteúdos, autores e métodos utilizados no ensino de psicologia nas licenciaturas. Acreditava que as demandas que recebia tanto dos professores da educação básica quanto dos estudantes de *psicologia da educação* no ensino superior, tinham relação com certa política de formação docente, pautada em grande medida pela racionalidade técnica, como veremos no próximo capítulo. O que atava certos modos de ensinar psicologia (que se pretendem neutros e apolíticos, por exemplo). Até perceber com as leituras, orientações e com minha prática como docente o quanto a pesquisa não nos informa sobre o outro. Ela “transforma nossas maneiras de nos saber” (DESPRET, 2011a, p. 34). As questões iniciais da pesquisa podem ser deslocadas para um “nós”: eis uma importante pista do *pesquisarCOM* (MORAES, 2010).

O *pesquisarCOM* afirma como política de pesquisa um fazer com o outro, desafiando o lugar do pesquisador como aquele que tudo sabe. *PequisarCOM* significa estar disponível para uma experiência de encontro, de transformação (DESPRET, 2011a). É aprender com estes outros, supostos “objetos de pesquisa”, as boas questões, questões que interessem, que criem laços, parcerias na produção do conhecimento. Tal parceria de fato acontece quando, enquanto pesquisadores, temos a oportunidade de colocarmos em xeque nossos preconceitos, nossos modos iniciais de produzir questões.

Por vezes precisamos nos desapegar de nossos *a priori*s para conseguirmos escutar o que os outros pensam, reivindicam, correndo o risco de não sermos mais os mesmos depois desta empreitada. A ação de pesquisar pode estar permeada por experiências de transbordamento que podem, “como experiência, permitir pensar e negociar as relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo (DESPRET, 2011a, p. 37).

Percebi com esses referenciais e com as demais experiências que vivi, ao longo da pesquisa, o seguinte: questionar a formação dos licenciandos significa questionar, no mesmo movimento, nossas formações como psicólogas/os, professoras/es e pesquisadoras/es. Não são apenas os professores da educação básica ou os estudantes de licenciatura que esperam da psicologia soluções rápidas para os problemas apresentados, por exemplo. Muitas vezes jogamos este jogo: como psicólogos e/ou professores de psicologia fazemos o papel do especialista que tem as respostas. Encaixamos indivíduos em fases de desenvolvimento. Dizemos como estes devem aprender e dentro de quanto tempo. Diagnosticamos. Encaminhamos para outros especialistas. Transformamos questões políticas em problemas

personais. Colocamos em ação mecanismos de exclusão<sup>18</sup>. Em meio a essas tensões, operamos entre psicologias e modos de fazer educação, tanto na educação básica quanto na superior.

Operar nessas zonas fronteiriças trouxe efeitos no meu corpo de psicóloga-pesquisadora-professora-estudante. Um corpo que precisa aprender a habitá-las cotidianamente. Há momentos em que este corpo endurece suas ideias; paralisa em queixas; acha que não vai dar conta de tantos compromissos. Por outro lado, habitar fronteiras, embora não seja fácil, potencializa este corpo, pois proporciona múltiplas possibilidades de deslocamentos.

Um deles se deu com relação à pretensão inicial de intervir nas práticas de ensino em psicologia nas licenciaturas da UFRJ. Estes seriam, respectivamente, meu objeto de estudo e meu campo. Até me perceber como professora, pesquisadora, psicóloga, estudante também em processo de formação. Como falar sobre a formação do outro sem olhar também para as forças presentes na minha própria formação?

Habitar zonas fronteiriças foi fundamental para que chegasse a esta questão. Foi fundamental, por exemplo, a participação nas aulas, eventos e orientações coletivas na UFF. E igualmente importante tudo o que aprendi em sala de aula com os estudantes de *psicologia da educação* da UFRJ. Ao longo das aulas fomos percebendo que não é potente olhar para a educação básica e criticá-la (o que fazemos com bastante frequência e sem “papas na língua”) se não olharmos para nossos próprios percursos formativos; se não olharmos para as forças escolares que nos constituíram e nos constituem dia após dia. E ao longo deste processo, percebi *COM* eles a importância de defender o seguinte: a discussão da formação inicial de professores (licenciaturas) não deve estar dissociada da discussão da formação de professores que formam professores.

Sim, é preciso problematizarmos a formação de professores-pesquisadores-doutores que formam professores para a educação básica. Cabe lembrar que um doutorado é também uma formação docente. Por vezes, batemos demais na tecla da pesquisa, apresentamo-nos frequentemente como “pesquisadores” ou “doutorandos”, e esquecemos que estamos em processo de formação docente. E lá estava a psicóloga-pesquisadora-professora-estudante aprendendo *COM* os licenciandos a também colocar em análise seu próprio percurso formativo. E assim, histórias de formação que pareciam anedóticas, fazem laços, tornam-se políticas.

---

<sup>18</sup> No capítulo 3, desenvolverei esta discussão.

### 1.9 O *pesquisarCOM* e a construção de um coletivo

Tal fortalecimento foi sendo construído de modo muito especial com o coletivo *pesquisarCOM*. Toda terça-feira o grupo se reúne em torno de uma grande mesa e partilha questões, escritos, afetos, lanches. Muitas das discussões que farei nesta tese foram discutidas e compartilhadas com esse grupo. A cada encontro, reunimo-nos para discutir um texto de algum autor/a que nos serve de referência, e a partir dele disparamos questões para pensarmos nossas práticas de pesquisas. Temos também exercitado a partilha de nossas escritas. Partilhamos não o que está “pronto”, lapidado, bem-acabado, mas momentos da escrita onde “emperramos”. Partilhamos questões que não sabemos muito bem como direcionar. Além de angústias, dúvidas, paixões e alegrias. O grupo é potente e acolhedor. As energias que nele circulam fortalecem, dia após dia, cada um de nós. Nele cuidamos e somos cuidados. Tenho o privilégio de fazer parte deste coletivo desde o início do mestrado, em agosto de 2011.

Posso dizer que temos construído ao longo de todos esses anos de grupo um “nós”. Cada um de nós tem suas singularidades: seus interesses de pesquisa, seus vínculos profissionais, seus modos de vida, suas histórias, seus temas de pesquisa. E o que nos conecta? Com esse “nós”, afirmamos o desejo e a necessidade que sentimos de produzir outros modos de narrar, mais múltiplos e mais arriscados. Sejam esses de pesquisa, de escrita, de práticas em psicologias e em educação, de cuidados, de relações outras com o conhecimento e com a academia, etc. Nas palavras das companheiras do *pesquisarCOM*, Silveira e Conti (2016), tecemos modos de “produzir aberturas, frestas, naquilo que parece ser dado ou tomado como não problemático e, assim, povoar o mundo com outros pedaços de histórias, outras versões” (p. 56).

Direcionamento que também nos fortalece com relação aos aprisionamentos das queixas às quais nenhum de nós está imune. Já me ocorreu pensar diversas vezes, por exemplo, que a academia é lugar de reprodução do mesmo: repetição constante dos mesmos conceitos, dos mesmos autores e textos, dos mesmos modos de ensinar e de aprender, que acarretam em sofrimentos que também se repetem. De outro modo, ao narrarmos histórias que nos fortalecem em outra direção, percebemos que as universidades e as escolas da educação básica são muito mais do que isso.

Proponho-me *COM* este coletivo e por meio desta tese produzir conhecimento em outras bases, afirmando políticas de formação afeitas às diferenças, às imprevisibilidades, disponíveis à produção de mundos mais múltiplos, mais densos de narrativas de formação. O

que fazemos neste coletivo é mais do que partilhar experiências. Pois tal partilha, por si só, não nos garante viver nas fronteiras, como veremos mais adiante; não nos desloca de certos lugares de conforto (como o lugar do suposto saber, por exemplo). É possível partilhar sem produção de deslocamentos.

Ao colocarmos nossos textos na roda, por exemplo, temos a oportunidade de acrescentarmos outras dimensões às questões ou colocações apresentadas, que não seriam possíveis antes daqueles encontros. O coletivo nos coloca também questões para pensar que até aquele momento não existiam. Tecemos nossas vivências de trabalhadores e pesquisadores atuantes nas áreas de educação, saúde, assistência social, etc, com as leituras que fazemos e com as conversas que compartilhamos. Destes encontros, levantamos questões uns aos outros, aos autores estudados e às nossas pesquisas.

Além de lermos textos de autores/as que há tempos estudamos, também nos aventuramos a ler aqueles que trabalham com outros referenciais teóricos, que atuam em outras áreas do conhecimento para além da psicologia, o que nos possibilita inclusive olhar de outro modo para as teorias e metodologias de autores/as com os quais estamos mais familiarizados, como veremos mais detidamente no capítulo 5. Destes encontros, não saímos mais os mesmos, o que ocorre igualmente com os conceitos estudados. E assim, a cada passo e com muito trabalho, vamos construindo um “nós”. A cada leitura, a cada conversa, novas conexões se estabelecem. Para nós, métodos de pesquisa são modos de fazer política.

Nossos encontros são ocasiões para pensar modos de estar com outros e exercitar certo modo de compor o mundo em que vivemos e de articular o "nós" que sustenta nossa política de pesquisa. Desse modo, é importante partilhar a tática de escrita que fabricamos (SILVEIRA e CONTI, 2016, p. 57).

Juntas aprendemos a ter corpos apaixonados por conexões:

este amor muito particular, que não sonha com a fusão – e sim com a criação de um vínculo com aquilo que faz a singularidade do que amamos: o possível que sentimos em um campo particular, onde ainda não somos atores; os acontecimentos que despertam o senso de aventura, lá onde os dilemas pareciam incontornáveis. [Lutamos] (...) pelo que é vivo, por aquilo que pede para viver, para se ramificar, e se conectar (...). (DESPRET e STENGERS, 2011, p. 42).

Acredito que tal direcionamento de pesquisa, que também é uma política de narratividade, permite que reencantemos a produção do conhecimento, as práticas de pesquisa e de ensino, a vida acadêmica, assim como o ensino de psicologia. Assim, também, quem sabe, possamos recuperar o fôlego para continuar lutando pela universidade pública (PRESTELO, 2017).

Assim, *COM* todas essas conexões, parcerias e deslocamentos, buscarei defender a seguinte tese: as práticas de ensino em psicologia nas licenciaturas serão tão mais potentes e desafiadoras quanto mais conexões pudermos estabelecer *COM* apostas minoritárias de formação que nos fortaleçam ao combate dos fascismos em nós. Isso implica em desacomodarmos nosso fazer a partir de encontros *COM* saberes e experiências que resistam a um único modo de narrar a educação, o que pode ocorrer de diversas maneiras.

Nesta pesquisa, darei destaque às interpelações apresentadas por professores e estudantes do nível básico de ensino, bem como aquelas apontadas por estudantes do nível superior, dentre eles, os licenciandos que cursaram a disciplina *psicologia da educação* na UFRJ, no período já explicitado. Essa direção foi desenvolvida tanto a partir dos referenciais que já conhecia de um *pesquisarCOM*, antes do doutorado, quanto a partir dos “novos mundos” que se abriram para mim por meio das experiências que serão relatadas ao longo deste trabalho. Essas permitiram que novas dimensões fossem adicionadas ao que inicialmente entendia por *pesquisarCOM*, que serão apresentadas ao longo dos capítulos.

### **1.10 Aprendendo a ter um corpo feito de conexões**

*Ao longo do percurso do doutorado transitei por fronteiras. Ocupei simultaneamente os lugares de psicóloga, estudante, professora, estudante, doutoranda, pesquisadora – o que trouxe uma série de desassossegos para esta pesquisa, que foram, ao mesmo tempo, o que a tornou possível.*

*Na UFRJ, especialmente a partir dos encontros com os licenciandos, ao sair das aulas, encontrava diversas razões para escrever, saía cheia de questões, tanto para a tese quanto para a prática docente. Os estudantes me colocavam questões que bagunçavam meus*

*discursos teóricos, que acreditava tão arrumados e consolidados. Não voltava mais a mesma para a UFF.*

*Ao ir para a UFF, participar das discussões nas aulas e orientações coletivas, as questões colocadas pelos estudantes (e as que fazia a mim mesma a partir dessas intervenções) conectavam-se com outros elementos, ganhavam novos contornos. E não voltava mais a mesma para a UFRJ.*

*Estar em formação na UFF, em um curso de doutorado, afetava meu corpo como professora substituta de psicologia da educação na UFRJ. O programa do curso, por exemplo, foi montado e remontado ao longo de quatro semestres. A cada versão, entre UFF, UFRJ e memórias de escolas públicas, revia textos, repensava as avaliações, a ordem dos conteúdos, e os próprios conteúdos. Buscava apresentar aos licenciandos um programa de psicologia da educação aberto a interferências. Desejava a construção coletiva do programa e dos métodos de avaliação. Eles em um primeiro momento estranhavam essa postura, mas tinham muito a dizer e tiveram forte influência tanto na construção dos programas do curso quanto nas questões apresentadas nesta tese. Eles colocavam questões, por exemplo, com relação aos textos escolhidos, à bibliografia sugerida, às metodologias da avaliação, etc.*

*Certa vez um licenciando em história disse em uma das aulas que o texto que escolhi para apresentar as relações entre psicologia e educação trazia uma perspectiva de história que era ultrapassada. Mais uma licencianda, também em história, concordou. Como professora, quis saber mais sobre a avaliação desses estudantes. Uma avaliação que eu não poderia ter feito sem eles, e que me fez repensar a escolha dos textos. Foi também um momento importante para dizer a eles que o curso de psicologia é também lugar de discutir história, filosofia, epistemologia, educação, política, música, artes, biologia, formação acadêmica, saúde docente e discente, etc. Com os licenciandos pude interpelar e ser interpelada. Pude desacomodar modos de ensinar psicologia por demais focados em teorias psicológicas. Assim, estar na UFRJ como professora fazia com que este corpo já não voltasse mais o mesmo para UFF. O corpo da professora-pesquisadora-psicóloga-estudante foi afetado por cada um destes encontros (Caderno de campo, setembro/2017).*

Com o tempo, as leituras, as conversas e todas as demais articulações que trarei ao longo da tese, percebo que para pesquisar é preciso mais do que transitar por fronteiras. Pois o trânsito não garante um corpo que afeta e é afetado. Podemos sair de um lugar a outro e

permanecerem os mesmos. Podemos permanecer presos a um único modo de ser e de agir. A um único modo de ensinar e de aprender. Sair de uma escola e entrar em uma universidade, ou vice-versa, não garante um *pesquisarCOM*. Mais do que transitar, é preciso aprendermos a habitar fronteiras. Habitar fronteiras exige manejos, conexões, (des)aprendizagens. Exige desvios de percursos, desconfiança das formas pré-existentes. Exige a subversão de dicotomias que separam o trabalhador do pesquisador; o ensinar do aprender; o trabalhar do estudar; o pessoal do político; a ciência da política. Borrarr estas dicotomias evitando os caminhos mais seguros e óbvios, trazendo para nossas pesquisas e escritas as tensões com as quais trabalhamos (e que nos constituem), é uma maneira de habitar fronteiras.

Por fim, habitar fronteiras exige a construção de um corpo. Para Latour (2007), essa ação envolve um aprendizado, mas não se trata de qualquer aprendizado. Aprender a ter um corpo significa aprender a ser posto em movimento, a tornarmo-nos sensíveis àquilo de que é feito o mundo. É disponibilizar-nos para afetar e para ser afetado por diferenças que anteriormente não nos chamavam atenção. Diferenças que escapam ao modelo sujeito-objeto. É atentarmos para como nossos corpos são envolvidos nos relatos de pesquisa que produzimos. E percebermos que sujeito e mundo são produzidos em um mesmo movimento, por meio de articulações ou arranjos os mais diversos. Desse modo, para o autor, “aprender a ter um corpo” envolve uma série de conexões heterogêneas, articulações onde pode haver tanto componentes humanos quanto não humanos, e que são frutos de negociações. Quanto mais conexões, mais qualidades do mundo o corpo pode conhecer. Ter um corpo é então aprender a se conectar.

As escritas que compuseram esta tese também não poderiam ser mais as mesmas, já que corpo e escrita se tecem em um mesmo movimento. Elas também se deixaram afetar. Aos poucos o texto foi ganhando outras formas, novos vigores. Ao longo da escrita retomei antigas apostas, mas com articulações totalmente distintas. O que provocou novos encontros e desassossegos com os conceitos estudados. Alguns deles nos acompanham desde a graduação em psicologia.

Sendo assim, o texto não se apresentará homogêneo, padronizado, pois procurou encarnar os diversos deslocamentos que afetaram pesquisa e pesquisadora. A escrita de um texto é também escrita de si. Escrevo-me enquanto escrevo. A escrita compõe e é composta por modos de ser e de viver. Ao narrar, produzimos mundos e nos reinventamos.

Nesse sentido, defendo uma escrita e uma pesquisa que afetem e que se deixem afetar pelas interpelações de nossos campos de pesquisa, que nos interpelam de volta. O que

fazemos com isso é política de pesquisa, de escrita e de vida e diz também do que estamos fazendo conosco, com o mundo em que vivemos. A aposta é que possamos efetivamente desassossegar o modo como ensinamos psicologia nos cursos de formação de professores. E que, a partir do desassossego, possamos criar proposições, multiplicando as versões deste fazer.

No exame de qualificação deste doutorado, a banca pediu mais carne e sangue na escrita da tese. Espero ter conseguido levar tal direção a sério.



## Capítulo 2: Conteúdos em disputa nos cursos de licenciatura e os embates entre teorias e práticas

Em fevereiro de 2014, iniciei os trabalhos como professora substituta de *psicologia da educação* na UFRJ. Como vimos no capítulo anterior, deparei-me naquele momento com o enorme desafio de preparar aulas associando dois grandes campos do conhecimento, psicologia e educação, para licenciandos dos mais diversos cursos. Eram também diversos os interesses de estudo, os modos de vida, as expectativas com relação à disciplina, as experiências na área de educação, os períodos, as disciplinas que tinham feito até aquele momento, etc. Além disso, ministrei aulas em diferentes cantos da UFRJ: no campus da praia vermelha, lá nos módulos do campinho. No Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro. E em diversos locais da Ilha do Fundão: Centro de Tecnologia (CT), Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN), Faculdade de Letras e Escola de Belas Artes. Foi uma experiência intensa e rica em aprendizagens, embora breve.

Neste capítulo, optei por tratar mais especificamente das licenciaturas da UFRJ, procurando articular: a) as questões e as problemáticas que esses licenciandos levantavam nas aulas de *psicologia da educação* por mim ministradas, referentes às suas experiências discentes; b) a legislação em vigor, que trata das diretrizes atuais para a formação de professores. Além de pontuar alguns marcos históricos que considero importantes para o entendimento da atual configuração das licenciaturas no Brasil.

Começo apresentando a você, leitor, as formas de ingresso nesses cursos na UFRJ. Uma de minhas primeiras curiosidades como professora atuante nas licenciaturas foi conhecer como esses estudantes chegaram lá. Na UFRJ, há duas formas de ingressar nas licenciaturas. A primeira ocorre já no momento do ENEM, onde o estudante opta pelo curso de licenciatura antes de ingressar na universidade (como no caso da licenciatura em física). Na segunda forma, o estudante opta pela entrada única comum (área básica de ingresso), escolhendo entre bacharel ou licenciatura por volta do final do segundo período (como ocorre no caso da licenciatura em letras-português/literatura). A disponibilidade dessas opções depende do curso escolhido. E por que chegam às licenciaturas?

As escolhas são feitas pelos motivos mais variados. Alguns sabem bem o que estão fazendo ali, outros nem tanto. Chamou minha atenção o fato de não serem raros os casos de

licenciandos que não pretendiam ser professores na educação básica, e uma das justificativas mais frequentes era a desvalorização profissional. Dentre aqueles que desejavam a docência, percebi que, apesar de reconhecerem tal desvalorização, apostavam no potencial da educação para a transformação de vidas. Outros não chegavam muito interessados na docência ao ingressarem nas licenciaturas, mas a partir das aulas e das experiências de estágio e pesquisa nas escolas, encantaram-se com a ideia. Também não era raro encontrar licenciandos já professores, com anos e até décadas de experiência em sala de aula. Estavam ali realizando a primeira ou a segunda licenciatura, e apostavam na importância dessa formação para a prática docente. Outros, ainda, optaram pela licenciatura porque, anos antes, tiveram algum professor ou professora que lhes inspiraram por meio de suas práticas a seguirem o caminho docente.

E o que fazemos nas licenciaturas?

Os cursos de licenciatura habilitam professores para atuação na educação básica (no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio)<sup>19</sup>. Esta afirmação pode parecer óbvia aos profissionais de educação, mas quando olhamos para as práticas de formação acadêmica, percebemos que é preciso não perdermos de vista as seguintes questões: para quê formamos? Nas licenciaturas, formamos quais professores, para quais escolas? Que projetos de educação afirmamos com nossas práticas?

Mostrarei ao longo deste capítulo o quanto a produção de conhecimento e a política são indissociáveis, o que significa afirmarmos que ao pensarmos em projetos de educação estamos também afirmando a produção de certos modos de viver, de conhecer, de ensinar, de pesquisar. Neste movimento, dedico-me a problematizar os abismos que muitas vezes são produzidos entre os cursos de licenciatura e os de bacharelado, assim como entre educação básica e universidades. Explicitarei que em uma universidade há múltiplas políticas de formação em disputa.

Como disparadores dessa discussão, utilizarei trechos de trabalhos escritos produzidos por estudantes de diversas licenciaturas, na disciplina *psicologia da educação*, entre abril de 2014 e janeiro de 2016, que denominei de “interpelações”. A proposta que realizei a cada turma nesse período de dois anos foi a seguinte: a realização de uma atividade em grupo na qual os licenciandos pudessem, coletivamente, colocar em análise suas próprias

---

<sup>19</sup> A exceção está na licenciatura em pedagogia, que habilita professores a atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio na modalidade Normal, e na educação de jovens e adultos, além de formar técnicos em educação (pedagogo, orientador educacional, supervisor educacional) e gestores educacionais.

formações acadêmicas. Para tanto, sugeri alguns pontos, dentre eles: a quantidade de disciplinas cursadas a cada período; os métodos de avaliação; a relação professor-aluno; a valorização ou não do que pensam; as maneiras como eles se relacionam com os conteúdos, com as aulas, os textos, etc; os espaços coletivos de discussão. Tomo o substantivo “interpelação” no sentido de provocação, de algo que nos retira de nossas zonas de conforto e nos convoca ao pensar e problematizar nossas práticas.

Em sala de aula, eles explicitaram diversas questões importantes, a começar pela histórica desvalorização dos cursos de licenciatura, que tanto não foi superada como é reforçada dentro e fora das universidades. Um deles trouxe a ideia de que para ser professor é necessário lutar contra o mundo. Na universidade, esse estudante ouviu de parte de seus professores que não deveria fazer essa escolha, já que por ser muito inteligente poderia conseguir uma carreira mais interessante, fora da educação básica. Em casa, foi desencorajado por sua família quando anunciou sua escolha por fazer licenciatura. Na escola também ouvia de seus professores recomendações para que não ocupasse no futuro as vagas que eles deixariam.

A partir dessas narrativas e dos referenciais teóricos que elegi para esta pesquisa, começo a problematizar neste capítulo as dicotomias produzidas historicamente entre teorias e práticas; a premissa de um sujeito universal, que preexiste às práticas; assim como a ideia de que os estudantes de licenciatura devem estudar conceitos para saberem como aplicá-los em sala de aula enquanto professores. Como veremos, tais concepções são colocadas em ação de diversas maneiras nas licenciaturas. E podem ser reforçadas ou não pela psicologia.

Se por um lado meu interesse está especialmente voltado para as disciplinas de psicologia nas licenciaturas, por outro lado não devo olhar para ela sem considerar as demais e todo o contexto de formação na qual ela está inserida. Neste capítulo, então, focarei mais na formação em licenciatura, de modo mais geral, e no próximo darei atenção às possíveis conexões e tensões engendradas entre psicologias e educação, assim como entre educação básica e educação superior. Feita esta breve introdução, passemos às interpelações dos licenciandos.

## **2.1 Políticas de formação em disputa: processos de subjetivação e produção de demandas**

*Outro problema apontado pelo grupo é o fato de, na nossa formação voltada para a licenciatura, não haver um ensino prático focado na realidade. Muito do que aprendemos não será utilizado com nossos alunos em sala de aula, ora por ser um conteúdo mais complexo, ora pelo foco que o professor e/ou disciplina visa. Neste âmbito, cabe ressaltar inclusive a ausência da prática nas disciplinas específicas da licenciatura. Interessante seria aprender como utilizarmos as teorias estudadas na sala de aula; ou seja, como lidar com os alunos, como avaliá-los, como nos portarmos em relação a eles (Interpelações de licenciandos em química da UFRJ, 08/01/2016).*

*[A formação acadêmica] deixa de oferecer disciplinas essenciais para a formação do professor. As matérias de Educação, por exemplo, poderiam ser mais práticas, assim o aluno estaria mais preparado para a verdadeira sala de aula (Interpelações de licenciandos da Faculdade de Letras, 28/05/2015).*

Essas demandas trazidas pelos licenciandos dizem de uma certa política de formação ainda bastante hegemônica tanto na educação básica quanto no ensino superior. Cada uma dessas falas coloca em ação certas concepções de educação e de formação docente, assim como suas expectativas clamam por certos modos de articular psicologia e educação. Demandas essas que não podem ser individualizadas, pois atravessam nossas formações desde os nossos primeiros anos de vida. São políticas de formação escolar que habitam nossos cotidianos produzindo certos modos de olharmos para as escolas, para os estudantes, para o público e para o privado, para o professor, para os currículos e para os conhecimentos de uma forma e não de outra. Formar é assim uma ação permeada de políticas, pois formamos concepções de mundo, de sujeito, de modos de se relacionar, de ser, de trabalhar que não são naturais, pois servem a certos interesses.

Desse modo, podemos pensar que projetos de educação também envolvem políticas de produção de subjetividades. Aprendi com Michel Foucault (2006; 2012; 2013) que regimes de verdade formam sujeitos, ou seja, teorias e práticas fabricam determinados objetos de saber e ordenam determinados modos de viver. Foi com a leitura dos textos do estudioso francês, na graduação em psicologia da UFF, que estudei que os “objetos” de pesquisa não preexistem às

práticas. Ou seja, não desvelamos objetos, mas os produzimos com nossas teorias e intervenções. Por exemplo, “o irreduzível à disciplina escolar só pode existir em relação a esta disciplina; aquele que não aprende a ler e a escrever só pode aparecer como um problema, como limite, a partir do momento em que a escola segue o esquema disciplinar” (FOUCAULT, 2006, p. 67). Isso significa que nossas práticas enquanto profissionais de saúde e/ou educação, permeadas de discursos científicos, agem no mundo produzindo verdades, produzindo práticas políticas e subjetividades. Nas palavras de Foucault (2013),

Por prática científica, entendo uma certa maneira de regular e construir discursos que definem um domínio particular de objetos e determinam, ao mesmo tempo, o lugar do sujeito ideal que deve e pode conhecer esses objetos (FOUCAULT, 2006, p. 317).

Os homens engajam-se perpetuamente em um processo que, constituindo objetos, os desloca, ao mesmo tempo que os deforma, os transforma e os transfigura como sujeitos (FOUCAULT, 2006, p. 326).

Sendo assim, é preciso que enquanto psicólogos e/ou educadores nos questionemos quais são as condições de possibilidade das teorias e dos conhecimentos de que nos valemos em nossas práticas, já que práticas pedagógicas ou *psis* nada mais são do que efeitos de determinadas articulações discursivas (GUARESCHI e HÜNING, 2009). E que relações podemos fazer entre este pensamento e as interpelações dos licenciandos? Quais políticas de formação eles trazem nesses discursos?

Quando pensamos na “verdadeira sala de aula”, partimos do pressuposto de que ela está lá pronta, em algum lugar, esperando por nós. E de que existe um modo de ser e de estar nessa sala de aula, de ser professor e de ensinar “mais verdadeiro” do que outros. Quando clamamos por mais atividades “práticas”, esperamos aprender, por exemplo, como se aplica na prática o que aprendemos teoricamente nas licenciaturas. Ao esperarmos que saberes como a *psicologia da educação* (ou saberes científicos, no geral) possam nos dizer como ensinar, como agir e como entender determinada situação, afirmamos uma concepção de conhecimento onde a ciência, objetiva e neutra, tem o poder de fornecer verdades seguras para o desvelamento da realidade. É importante termos claro que tais concepções e demandas são produzidas. Há diversas forças em jogo nesta produção. Destacarei de maneira breve algumas delas, sem a pretensão de esgotar a discussão.

Ainda segundo Foucault (2000), a sociedade industrial recorreu a diversas instituições de confinamento para disciplinar, adestrar, civilizar e moralizar seus cidadãos,

formando “corpos dóceis e úteis”, sendo uma delas, as escolas. Tal projeto de formação gerou subjetividades afeitas aos propósitos da época (séculos XVIII e XIX), produzindo corpos “humanos treinados para trabalhar na cadeia produtiva e para se mover eficazmente nos reluzentes traçados urbanos da modernidade. Em outras palavras, sujeitos equipados para funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial” (SIBILIA, 2012, p. 43). Tal projeto demandou todo um modo de subjetivação direcionado para a individualização dos sujeitos, o que alguns autores denominam de “modo-indivíduo” (BARROS, 1994; BASTOS, 1998). Dentre as características deste modo de subjetivação, destaco a predominância dos interesses pessoais e intimistas em relação aos interesses públicos, e os fenômenos sociais, que passaram a ser compreendidos em termos de questões de personalidade.

Assim, em nome de um suposto progresso universal e de certa concepção liberal de “homem livre”, a escola passou a ser uma grande disseminadora das normas de condutas morais; universalizou comportamentos sociais desejáveis e regulou a conduta da vida familiar (BASTOS, 1998). Para fortalecermos a ideia de subjetividade enquanto produção, lanço mão de alguns recortes históricos que nos auxiliarão a entender a produção dessas demandas.

Um primeiro destaque está na universalização da escola pública, que ocorreu muito recentemente na história. Foi a partir da Revolução Industrial, no século XIX, que o ensino básico dirigido às massas se tornou uma preocupação, já que nesse período surge a necessidade de atender às demandas de mão de obra para a sociedade industrial. No Brasil, a política de universalização da escola pública é ainda mais recente, surgiu na segunda metade do século XX<sup>20</sup>. Com ela, vimos surgir um modelo de educação fragmentada, em que frequentemente as diversas disciplinas ministradas em um certo ano de escolaridade, por exemplo, não dialogam entre si. Isso acontece, por exemplo, quando um professor de matemática desconhece o que a professora de literatura está trabalhando com os estudantes na sala ao lado, e vice-versa. A visão do processo educativo de cada um desses professores fica restrita às suas disciplinas. Outro aspecto importante é que, muitas vezes, os conteúdos curriculares aparecem desconectados da vida cotidiana de discentes e docentes. Além disso, há poucos momentos de convivência, poucos espaços de circulação e muito controle dos

---

<sup>20</sup> Atualmente, podemos dizer que a universalização da educação básica ainda não foi efetivada no país, especialmente se considerarmos a realidade do ensino médio. Em todo o país há cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos que estão fora da escola. Em 2015, apenas 62,7% dos jovens entre 15 e 17 anos foram matriculados no ensino médio. A meta do atual Plano Nacional de Educação (2014–2024) é elevar essa taxa para 85% até 2024. Informações obtidas em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>

indivíduos. Não é à toa que a escola ainda hoje se assemelhe às fábricas ou aos reformatórios (MOSÉ, 2013).

Tal modelo técnico de escola buscou (e busca) docilizar os sujeitos, prepará-los para a vida, ao invés de ser a vida exercida no presente (MOSÉ, 2013). Ele performa uma política de educação que rechaça a reflexão crítica, pois esta, ao ser realizada em massa, poderia abalar as estruturas que mantêm há séculos uma mesma elite no poder. Tal modelo técnico, inspirado na linha de montagem das fábricas, que fragmentou o trabalho humano objetivando o aumento da produtividade, produziu uma educação fragmentada, dividida e sem contexto (MOSÉ, 2013). A segmentação tornou-se método, modo de ação. De acordo com a autora, os conteúdos curriculares se tornaram tão fragmentados que se afastaram da vida que, em si mesma, é extremamente articulada e complexa. Quantos jovens hoje acreditam que estudam somente para passar de ano ou para passar no ENEM? Eles aprendem, e nós também, que estudar serve para agradar a alguém (pais, professores, avaliadores). Somos guiados pelo desejo dos outros. Aprendemos também a ter medo de nos posicionarmos criticamente.

O desejo de transformar a sociedade é tido como utopia, no sentido de algo distante da realidade que jamais poderá se realizar. Nesse sentido, os “sonhadores” são os que “perdem tempo”. Formamos e somos formados não enquanto “pessoas, mas fragmentos desconectados. E nos tornamos especialistas cada vez mais fragmentados, desvinculados das grandes questões humanas, sociais e planetárias” (MOSÉ, 2013, p. 51). Criamos cada vez mais especialismos que ignoram os contextos, as múltiplas conexões que cada coisa tem com todas as outras. Ainda nas palavras da autora:

Os jovens e crianças, afastados das questões humanas e sociais, das questões políticas, vão sendo treinados a ver o mundo apenas a partir de si mesmos, de sua condição, que pode ser de “vencedor” ou de “perdedor”, de arrogância ou de revolta. Mas raramente são estimulados a ler o mundo, a pensar esta sociedade, com sua complexidade, com os seus jovens e suas contradições, e quase nunca são convidados a ser atores nessa sociedade (MOSÉ, 2013, p. 50).

Como vimos, tal modelo de educação é também um projeto político, associado à produção de um determinado modo de ser indivíduo. Uma política de subjetivação que produz

um modelo de raciocínio que não consegue conceber uma ação articulada, envolvendo várias outras ações; que se satisfaz em opor o bem e o mal, o certo e o errado, mas que não elabora, não raciocina; cuida do urgente e do essencial, porque não vê senão partes isoladas, desconectadas” (MOSÉ, 2013, p. 51–52).

Temos aqui uma política de educação que o educador brasileiro Paulo Freire denominou de “educação bancária”, na qual os homens são vistos como seres da adaptação e do ajustamento. Segundo ele, é por meio de “depósitos” que a realidade é parcializada. Quanto mais “depósitos” são arquivados nos educandos, tanto menos estes desenvolvem em si a consciência crítica, tão fundamental para sua inserção no mundo como sujeitos transformadores de realidades. Tal política que estimula não a criatividade, mas a ingenuidade dos educandos, satisfaz o interesse dos opressores, que está em preservar a situação de que são beneficiários. Assim, sigo em concordância com Freire quando diz que a fragmentação do pensamento é um modo eficiente de controle social, já que submete pessoas e serve a um modelo excludente de sociedade.

Ao longo das aulas de *psicologia da educação*, percebíamos que havia certa facilidade em identificarmos tais problemáticas nas escolas da educação básica, que evidenciam as marcas do tecnicismo educacional, ou ainda, de uma concepção produtivista de educação (SAVIANI, 2005). Mas, percebemos também que pouco se discutia nas licenciaturas sobre os efeitos dessas forças tecnicistas nas formações dos professores. Partindo desta constatação, tive a ideia da referida atividade de análise da formação acadêmica, proposta aos licenciandos.

As produções resultantes de tal atividade apontaram para diversas dicotomias e contradições que mostraram o quanto essas forças também estão presentes no ensino superior, inclusive nas licenciaturas e em nós, como veremos a seguir. É importante analisá-las não como algo externo à universidade, longe de nós, posto em ação por “outros” ou por engrenagens que nada têm a ver com a formação de professores. A análise precisa ser direcionada, sobretudo, para essas forças em nós, sejamos discentes ou docentes. Essa é uma via possível para problematizarmos demandas como aquelas que nos pedem para ensinarmos como agir na “verdadeira sala de aula”.

Vale lembrar que o interesse deste estudo está direcionado para as práticas de ensino de psicologia nas licenciaturas e para as políticas de formação e de educação com as quais essas se conectam. Quando atuamos nesse contexto na condição de docentes é também de nossas práticas e de nossas formações que falamos. Ou seja, é importante incluímo-nos neste “nós” mencionado no parágrafo anterior. No capítulo 1, mencionei que aprendi *COM* esses licenciandos a importância de também colocarmos em questão a formação dos professores que atuam nas licenciaturas. Elegi abordar tal questão neste estudo não de uma maneira geral, postulando como essa formação deveria ser ou o que deveria ter. A abordagem será local,



situada, partindo de minhas memórias e experiências de formação tecidas especialmente entre UFRJ, UFF e educação básica.

Como já dito, não poderia abordar a temática da formação de professores sem me reconhecer como professora em constante processo de formação. Acredito que, ao falar de meu percurso formativo, coloco em ação forças que não dizem respeito apenas a mim e aos sujeitos que de alguma maneira estão envolvidos com a escrita desta tese. Como vimos no capítulo anterior, toda produção de conhecimento é local, situada, possui marcas. Mas isso não significa que o que produzimos localmente não possa se conectar *COM* outras questões, outras histórias, outros territórios (MOL, 2008a). E aqui não se trata de imposição de ideias, de receitas e/ou de modos de vida, mas de afetar e ser afetado por ideias, por práticas, por parcerias. Dito isso, sigamos em frente.

## **2.2 A racionalidade técnica em ação nas licenciaturas**

A partir das interpelações dos licenciandos, entendo que é importante visibilizarmos as diversas políticas de formação em disputa nas licenciaturas, inclusive aquelas que produzem, como um de seus efeitos, as demandas por uma maior articulação entre teoria e prática. Tais interpelações apontaram para diversas dicotomias, dentre elas: formação específica *versus* formação pedagógica; conhecimentos científicos *versus* conhecimentos da experiência; cursos de licenciaturas *versus* cursos de bacharelado. Essas são produzidas de diversas maneiras ao longo dos processos de formação, tais como na elaboração dos currículos; na formação de quem atua como docente nas formações de professores, na maneira como montamos as provas e avaliações, nas possíveis distâncias entre o que defendemos em teorias e nossas ações, etc. Meu intuito não está em reforçar essas dicotomias, mas colocá-las em análise, para problematizar nossas práticas docentes e convidar o leitor(a) a fazer o mesmo.

Foquemos, a partir de agora, na questão dos currículos. Com Santos *et al* (2010), pensamos que o currículo

(...) diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização: desde a escolha sobre o que priorizar a ser ensinado, até a decisão sobre quem

determina esses – e outros – aspectos que comporão o processo ensino-aprendizagem como um todo (SANTOS, 2010, p. 16).

Há bastante tempo os currículos são construídos de modo que os estudantes tenham, primeiramente, contato com uma série de disciplinas teóricas para que, posteriormente, possam ingressar nos estágios curriculares, nos últimos semestres da graduação. Nessa concepção, há uma ideia de que, após estudar bastante teoria, os alunos estariam “prontos” para a prática. Esta é a política de formação da “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1995), composta por um conjunto de disciplinas que serão ensinadas aos estudantes para que eles possam posteriormente aplicá-las “na prática”. De acordo com Larocca (2002), nessa concepção o professor é entendido como um técnico que deve dominar e aplicar os conhecimentos científicos. Como uma herança do cientificismo, este modelo pressupõe uma “atividade docente (...) eminentemente instrumental, pois a solução das questões educacionais requereria apenas a aplicação rigorosa de princípios e leis gerados pela investigação científica” (LAROCCA, 2002, p. 8). Ainda de acordo com a autora, tal modelo reforça diversas dicotomias, inclusive aquelas que separam os profissionais que planejam daqueles que executam. O professor seria aquele que meramente executa o que foi previamente elaborado por outros profissionais (pesquisadores, gestores, etc). Essa lógica está presente também em muitos cursos de formação continuada para profissionais de educação. Como veremos no capítulo 3, muitos deles são oferecidos atualmente, sobretudo aos professores, de modo que eles possam se “capacitar” para uma suposta “melhora” da prática. Há, em muitos casos, a ideia de que o bom professor é aquele que domina o maior número de conteúdos, uma herança do tecnicismo educacional.

O tecnicismo na educação foi uma abordagem importada dos Estados Unidos no final da década de 1960, e chegou com a promessa de combater a ineficiência e baixa produtividade na educação brasileira. Nas palavras de Bastos (1998),

naquele momento, a modernização implicava pressupostos como objetividade, racionalidade e neutralidade, entendidos como condição básica de cientificidade. Concentrando-se nesses princípios, as indústrias e as escolas alcançariam seus objetivos de produtividade, eficiência, e conseqüentemente, controle (BASTOS, 1998, p. 150).

A teoria geral de administração formulada por Frederick W. Taylor chegou também à educação, que passou a ser gerida por um pensamento empresarial. Uma das conseqüências

de tal política para a educação brasileira foi uma série de acordos realizados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID), conhecidos como acordos MEC-USAID, assinados a partir de 1961. Tais acordos previam, por exemplo, o assessoramento técnico para treinamento e aperfeiçoamento dos profissionais de educação em todos os níveis, o assessoramento para a reformulação administrativa das universidades, e a criação e aperfeiçoamento de cursos técnicos profissionalizantes (nas escolas rurais e urbanas) (BASTOS, 1998).

Consequentemente tivemos, anos mais tarde, durante a ditadura civil-militar, duas importantes Reformas na educação brasileira. Primeiramente no ensino superior (Lei 5.540/68) e três anos depois na educação básica (Lei 5.692/71).

Na educação básica, uma consequência importante da Reforma foi a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, acabando com a divisão entre escola técnica e escola secundária de formação geral. Esta complementou a reforma das universidades, pois ao formar uma parcela da população como “técnico” buscou reduzir a demanda pelo ensino superior. As vagas nas universidades continuaram reservadas às elites<sup>21</sup>.

A Reforma do ensino superior, por sua vez, trouxe consequências para as universidades que sentimos ainda hoje, seja enquanto discentes, docentes ou técnicos. Como lembra Ghiraldelli Jr (1994), a referida lei criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o regime de créditos, o que acarretou no parcelamento dos cursos. Antes da Reforma, o vínculo básico das universidades para estudantes e professores eram os cursos e não os departamentos. Esses passaram a partir de então a oferecer disciplinas aos cursos, o que provocou inchaço destes últimos e retirou do estudante o necessário horário livre para estudar, o que é realidade ainda hoje. De acordo com o autor, esta organização minou a união entre ensino e pesquisa. O autor chama atenção ainda para o aumento da burocracia a partir de então, o que inviabilizou a agilidade da vida universitária. Todas estas mudanças trazem a mentalidade empresarial norte-americana para dentro das escolas e universidades brasileiras. A fragmentação imposta por tal Reforma contribuiu ainda para a dispersão dos alunos no sistema de créditos, contribuindo para a despolitização da educação e dificultando a organização estudantil.

---

<sup>21</sup> Política semelhante ocorre atualmente com a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela MP 746/2016, que deu origem à Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, como veremos no capítulo 4.

*Nas palavras dos licenciandos da UFRJ, a grande quantidade de disciplinas também impede, muitas vezes, o aprofundamento – tanto do aluno quanto do professor – em certas áreas e tópicos. A experiência de formação externa à sala de aula – por meio de congressos e simpósios – que é muito proveitosa, garantindo reflexão, aprofundamento, participação e uma busca do aluno por sua autonomia enquanto aprendiz e profissional – é em grande parte dificultada pelas vastas responsabilidades e obrigatoriedades do graduando com sua grade obrigatória – a qual, infelizmente, ainda é muito engessada (Interpelações de licenciandos da Faculdade de Letras, 05-01-2016).*

Em uma direção contrária ao tecnicismo, defendo com Santos *et al* (2010) que “não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais...” (p. 16). Desse modo, indagarmo-nos para quê e para quem formamos é uma direção ética e política fundamental que não podemos perder de vista.

### **2.3 O tecnicismo educacional e as ciências humanas**

O conhecimento histórico trazido até aqui, articulado às análises dos licenciandos, é fundamental para que pensemos nos cursos que ministramos atualmente nas licenciaturas. Mas o que as práticas de ensino de psicologia presentes nas licenciaturas, inclusive as nossas, teriam a ver com o tecnicismo educacional?

As ciências humanas trouxeram muitas contribuições que reforçaram a suposta igualdade de oportunidades e a ênfase nas capacidades individuais. Uma delas se deu por meio de teorias e princípios filosóficos como a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973). Esta foi criada e desenvolvida nos Estados Unidos na década de 1950, por meio da valorização do potencial humano e defesa da educação como mais importante investimento de uma sociedade, atrelando seus objetivos à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Trata-se de uma teoria não só do desenvolvimento, mas também da educação, já que esta é reduzida a uma questão de métodos e técnicas, como acumulação de conhecimentos, capacidades e atitudes (BASTOS, 1998). Nas palavras da autora, “a educação será um elemento explicativo das diferenças da capacidade de produção econômica, da possibilidade de mobilidade social e do aumento da renda individual” (p. 136). A possibilidade de ascensão

social é vista assim como meramente individual, dependendo apenas de tempo e esforço pessoal. Tal ideia chegou com força nas políticas educacionais brasileiras, produziu nossas subjetividades e permanece forte na educação básica e superior, tanto entre discentes quanto entre docentes.

A psicologia também foi (e continua sendo em alguma medida) de suma importância para fundamentar tal perspectiva meritocrática. Foi sob a premissa de um sujeito universal, dividido em fases e estágios que muitas teorias psicológicas se desenvolveram. Dentre a diversidade de referenciais teóricos desse campo, tivemos ao longo do século XX, no Brasil, abordagens focadas em processos diagnósticos, nosológicos, terapêuticos que, ao lançarem mão de discursos científicos positivistas, buscaram mensurar e controlar o psiquismo (GUARESCHI e HUNING, 2009). Muitos autores como Maria Helena Souza Patto (1984, 1993) demonstraram o quanto estas visões, amparadas por um modo universal de compreender o sujeito, contribuíram para a transformação de questões institucionais e políticas existentes no campo escolar em problemas individuais. Tal direção produziu a culpabilização de muitas crianças e jovens pelas problemáticas apontadas pelas escolas. Dentre as mais comuns, estão as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina. Nesse contexto, multiplicaram-se os testes psicológicos que buscavam medir o nível mental dos alunos, a motivação e a prontidão para a aprendizagem.

Foi assim que a psicologia produziu muitos de seus instrumentos de avaliação, compreendendo muitas vezes o indivíduo como “interioridade e essência psicológica” (GUARESCHI e HUNING, 2009, p. 163), apartado de questões sociais, políticas e culturais. O “social” era tido como “uma instância secundária de influência sobre o sujeito” (GUARESCHI e HUNING, 2009, p. 160), e a ele caberia o papel de “adaptar essa unidade que se produz a partir de dentro, de um núcleo psíquico previamente dado, estabelecendo-se a primazia do indivíduo sobre o social” (idem). Esse último, assim compreendido, estaria fora do âmbito de interesse e de estudo da psicologia. Assim, por muito tempo na história da educação e da psicologia as discussões epistemológicas se deram com base em dicotomias como individual/social, sujeito/objeto, normal/anormal, certo/errado, público/privado, etc. Tal perspectiva passou a ser bastante criticada a partir da década de 1970. No entanto, permanece forte tanto no campo da psicologia quanto no da educação, sendo reatualizadas de diferentes formas, como veremos no próximo capítulo.

Sob essa lógica, baseada no modo cientificista de se fazer ciência e atendendo a uma concepção produtivista de educação (SAVIANI, 2005), a psicologia se constituiu como um

dos principais fundamentos da educação. As disciplinas referentes a tais fundamentos foram e são compreendidas como portadoras de premissas básicas que embasam as verdades pedagógicas. Muitos dos conteúdos disciplinares ensinados nas licenciaturas, dentre os citados, foram pautados por uma política de formação baseada na episteme da representação (GALLO, VEIGA-NETO, s/d), produzida pela modernidade. Nela, saberes científicos se construíram, afirmando verdades em nome da “ordenação do mundo”, sob os pressupostos da experimentação, da objetividade, da neutralidade e da generalização (GUARESCHI e HUNING, 2009). Nessa direção, a imensa maioria das correntes pedagógicas, das tradicionais às críticas, compreendem o sujeito como uma entidade que existe à *priori*, que precisa ser moldada, iluminada, educada ou conscientizada. Nas palavras de Gallo e Veiga-Netto<sup>22</sup> (s/d), “para a pedagogia, a educação funciona para ‘transformar’ algo que estava desde sempre aí, isto é, dar ‘acabamento’ a algo que já existia como potência e que estava à espera de ser realizado” (p. 19). Tratarei mais detidamente, no próximo capítulo, de algumas das consequências desse modo de fazer psicologia na educação básica.

Por enquanto, é importante pontuar que a concepção produtivista de educação não foi superada, pelo contrário: manteve-se dominante. De acordo com Saviani (2005), a teoria do capital humano foi refuncionalizada. Isso porque vivemos hoje em um momento bastante distinto daquele dos anos de 1950, nos Estados Unidos, em que a economia keynesiana e a política do Estado do Bem-Estar preconizavam o pleno emprego. Atualmente, vivemos “uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002 *apud* SAVIANI, 2005, p. 21). Os diplomas e a crescente qualificação não garantem emprego. No máximo, conquista-se o “status de empregabilidade”. Assim, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2005, p. 21).

Dito isso, voltemos agora aos efeitos de tal concepção produtivista de educação nas licenciaturas, avançando agora um pouco mais nas especificidades com relação a esses cursos.

---

<sup>22</sup> Revista Educação. Especial Biblioteca do Professor: Foucault pensa a educação. No. 3.

## 2.4 O modelo 3 + 1 e os desafios para a formação docente

Além de todos os pontos já levantados, temos nas licenciaturas uma especificidade com relação às demais graduações. A formação nesses cursos é dividida entre formação específica e formação pedagógica<sup>23</sup>. O licenciando em biologia, por exemplo, faz as disciplinas específicas da biologia no instituto de biologia, além das disciplinas pedagógicas, que são de responsabilidade da faculdade de educação.

Na UFRJ as disciplinas obrigatórias de formação pedagógica estão distribuídas do seguinte modo. Há as disciplinas do departamento de fundamentos da educação: *psicologia da educação* (60 hs), *fundamentos sociológicos da educação* (60 hs), *filosofia da educação no mundo ocidental* (60 hs); a disciplina do departamento de administração: *educação brasileira* (60 hs); as disciplinas do departamento de *didática* (alguns cursos possuem apenas uma disciplina de didática geral – 60 hs, outros têm didáticas específicas – I e II, 30 hs cada – aplicadas às suas áreas de conhecimento, como na licenciatura em biologia, por exemplo); as *práticas de ensino e estágio supervisionado* (400 hs), onde os alunos planejam e executam seus projetos de estágio em escolas; e a disciplina de *prática como componente curricular* (60 hs), perfazendo um total de 820 horas de disciplinas obrigatórias sob responsabilidade da faculdade de educação. Para termos uma ideia do quanto tal carga horária representa dentro de uma licenciatura, vejamos a carga horária total da licenciatura em português/literatura: 3.660 horas.

A divisão entre formação específica e formação pedagógica gera uma série de tensionamentos. Escutemos mais uma vez os estudantes:

*Já no curso de geografia o currículo é traduzido pela desvalorização da educação, pois a grade de licenciatura é suprimida às matérias do bacharel. Isso não só confirma a precarização da docência como corrobora para piorar a distância entre o saber específico de cada carreira e o saber educacional enquanto processo social.*

*As matérias na faculdade de letras são dissociadas. O aluno que decide fazer bacharel é só bacharel, enquanto o que decide pela licenciatura, acaba por ter que em um ano e meio entrar em contato com esse mundo novo. A faculdade não forma professores, o*

---

<sup>23</sup> A exceção é o curso de Pedagogia, que está inteiramente sob a responsabilidade da Faculdade de Educação.

*seu foco é a pesquisa e não o ensino (Interpelações de estudantes de diversas licenciaturas da UFRJ, realizadas no campus da Praia Vermelha).*

Nessa dicotomia presente entre formação de bacharelado e de licenciatura, o acento na formação de licenciatura do estudante de geografia, por exemplo, está na formação do geógrafo, que ao fazer disciplinas na Faculdade de Educação estaria “apto” a lecionar na educação básica. Esse é o conhecido “modelo 3 + 1”, que historicamente se deu do seguinte modo: três anos de disciplinas específicas de determinada área (biologia, por exemplo) e um ano dedicado à formação didática. Assim, a formação pedagógica acabava funcionando como um “apêndice” dos cursos de bacharel. Desde a década de 1940 no Brasil que a formação pedagógica ocorre de forma independente, mesmo se considerarmos o momento em que essa formação esteve sob a responsabilidade das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL)<sup>24</sup>. Estas foram extintas com a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), que reformou a administração das universidades e desdobrou a FFCL em diversas unidades que deveriam juntas compor o sistema de ensino e pesquisa. Foi nesse momento que a seção de pedagogia se transformou em Faculdade de Educação, e que se originaram os institutos básicos (biologia, geografia, matemática, etc). A partir de então, as disciplinas consideradas didático-pedagógicas ficaram sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, enquanto que as disciplinas específicas de área ficaram a cargo dos respectivos institutos.

Saviani (2006) ressalta que esse modelo de formação esteve presente tanto na pedagogia quanto nas licenciaturas. Ele chama atenção para o fato de que as universidades nunca se importaram com a formação específica de professores, no que se refere ao preparo pedagógico-didático destes profissionais. Tal preocupação esteve historicamente mais presente nos cursos normais de nível médio, responsáveis pela formação de professores primários<sup>25</sup>. De acordo com o autor:

---

<sup>24</sup> No Brasil, os cursos de nível superior voltados para a formação de professores surgiram na década de 1930, a partir da reforma Francisco Campos em 1931. Como uma das consequências desta última, tivemos a criação da USP em 1934 (São Paulo), e da universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, no Rio de Janeiro. Tais universidades foram pioneiras na criação dos cursos de formação de professores em nível superior. Como já explicitado, estes cursos ocorreram por um bom tempo nas extintas faculdades de filosofia, ciências e letras, formadas por três seções: educação, ciências e letras. Em 1941, o curso de didática se tornou independente, a partir de legislação federal, gerando o modelo 3 + 1.

<sup>25</sup> A nomenclatura “ensino primário” caiu em desuso. Atualmente a denominação correta é “ensino fundamental”, que possui nove anos de duração.



O Curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (SAVIANI, 2006, p. 8).

Gatti (2010), por sua vez, destaca dois problemas nesta direção: o fato de tal modelo formar profissionais com foco nos conhecimentos disciplinares, e não tanto professores para a educação básica; além de o mesmo consagrar a fragmentação da formação docente em cursos isolados entre si. Além disso, há uma desarticulação entre o ensino e a pesquisa presente em muitas universidades, tão fundamental para a formação humana e social dos futuros professores.

Assim, a concepção tecnicista na educação produziu e continua produzindo nas licenciaturas distâncias entre teorias e práticas, ensino e pesquisa, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, conhecimentos científicos e conhecimentos da experiência, etc. Por mais que problematizemos essas dicotomias afirmando que teoria e prática são indissociáveis, elas estão sendo afirmadas nas políticas de formação em curso e sentidas na pele pelos licenciandos. Acredito que tais dicotomias não ocorrem por acaso nestes currículos. Por outro lado, esse modelo de formação não é único. Como veremos mais detidamente nos próximos capítulos, é possível afirmarmos outras políticas de formação nas licenciaturas, problematizando a fragmentação do ensino em disciplinas que não dialogam entre si, as relações de ensino verticalizadas onde os saberes dos professores valem mais, dentre outras questões.

## **2.5 Princípios e diretrizes da atual política nacional de formação de professores**

Como vimos, o “modelo de racionalidade técnica” persiste com bastante força nas formações em licenciatura. No entanto, temos normativas que versam sobre formação de professores em nível superior – Resolução No. 2 de 1 de Julho de 2015<sup>26</sup> e Decreto nº 8.752/2016<sup>27</sup> – que

---

<sup>26</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

<sup>27</sup> Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

trazem princípios e diretrizes que vão colocar em ação mais elementos para pensarmos nas diversas tensões apontadas pelas interpelações dos licenciandos.

Antes de destacar alguns pontos dessa Resolução, faz-se importante conhecermos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que no seu título VI trata dos profissionais de educação. Afinada com o projeto neoliberal a LDBN prevê, em seu Art. 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica (que vai da educação infantil ao ensino médio) deverá acontecer em nível superior, através dos cursos de licenciatura plena.

Embora a lei possibilite em seu Art. 62, que professores atuantes na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental tenham formação mínima de nível médio na modalidade normal<sup>28</sup>, essa é uma concessão com prazo de validade. A meta número 15 do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) é a de que, até 2024, 100% dos professores da educação básica tenham ensino superior. Para tanto, o Governo Federal desenvolve Programas como o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica), uma ação emergencial que oferta turmas especiais de licenciaturas e formação pedagógica para professores em exercício na rede pública de educação básica<sup>29</sup>.

Também temos o sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), integrado por universidades públicas, que oferece cursos de nível superior para aqueles que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da educação a distância. A prioridade é para os professores que atuam na educação básica da rede pública, especialmente para aqueles que optarem por licenciaturas nas seguintes áreas: matemática, física, química, biologia e língua portuguesa (Lei 13.478/2017). Em 2016, apenas 46,9% dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental tinham formação superior na área em que lecionam. No ensino médio, essa porcentagem sobe para 54,9%<sup>30</sup>.

Além disso, a LDBEN traz uma concepção de formação docente aliada à ideia de formação profissionalizante, ou seja, voltada para o mercado de trabalho, que demanda de seus profissionais uma qualificação crescente neste sentido. Postula, assim, em um de seus fundamentos, no Art. 61, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. Porém, busca dar ênfase na formação de professores às atividades consideradas “práticas”. Desse modo, a lei fixa uma carga horária de

---

<sup>28</sup> Redação alterada pela Lei nº 13415/2017.

<sup>29</sup> A recente Política Nacional de Formação de Professores excluiu a modalidade presencial do PARFOR.

<sup>30</sup> Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>

no mínimo 300 horas de prática de ensino aos licenciandos. Esta deve ocorrer por meio da vivência destes últimos em escolas, inclusive nas salas de aula. Além disso, a lei prevê um aperfeiçoamento profissional continuado, abrangendo assim professores que já atuam nas escolas.

Nos anos 2000, tivemos Resoluções que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Estas reforçaram a defesa da articulação entre teoria e prática nessas formações, assim como apostaram na ideia de qualificação ou capacitação com ênfase nas “atividades práticas”. Referimo-nos aqui à Resolução CNE/CP 1 (18 de Fevereiro de 2002)<sup>31</sup> e a Resolução CNE/CP 02/2002 (19 de Fevereiro de 2002)<sup>32</sup>.

Tais documentos oficiais estão na base do *Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFRJ*, produzido pela Reforma curricular de 2006. Dentre os pontos que me chamam atenção nesse Projeto, destaco a defesa de uma “formação pedagógica que viabilize uma integração orgânica com as disciplinas do curso de formação específica e com o estágio curricular supervisionado, atendendo às exigências legais” (p. 14). Trata-se de um Projeto que coloca em ação uma política de formação que tensiona<sup>33</sup> o modelo 3 + 1.

Essa perspectiva se concretiza, por exemplo, no modo como as disciplinas pedagógicas são distribuídas ao longo das licenciaturas. Na licenciatura em português/literatura, período integral, a *filosofia da educação no mundo ocidental* está no 2º período; *fundamentos sociológicos da educação*, no 3º período; e *psicologia da educação*, no 4º período. Já no 5º período, eles cursam *didática e educação brasileira*; no 6º período, *profissão docente*; nos 6º e 7º períodos, *didáticas* específicas voltadas para português/literatura. Ou seja, nesta configuração, a ideia é que a formação pedagógica não permaneça mais enquanto “apêndice” da formação de bacharel.

O Projeto prevê ainda que:

---

<sup>31</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>32</sup> Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

<sup>33</sup> Tensionar com “s” tem aqui o sentido de “imprimir força”. Deriva de tensão. Como veremos no capítulo 3, trabalho com a ideia de que as realidades são produzidas por meio de embates entre diversas forças.

Para o desenvolvimento dessa formação, entendemos que se exige uma corresponsabilidade entre a Faculdade de Educação e os institutos na construção do currículo dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2006, p. 16).

As atividades práticas devem estar voltadas prioritariamente para a compreensão da docência através de reflexão teoricamente fundamentada (BRASIL, 2006, p. 20).

Com relação às duas Resoluções que embasaram o referido projeto pedagógico, poderia destacar muitos pontos, mas ficarei apenas com um aspecto ressaltado por ambas: a ênfase nas “atividades práticas”. Essas colocam em ação nas licenciaturas, segundo alguns autores, o “modelo da racionalidade prática”. Nele, entende-se a prática a partir das complexidades que a fazem existir e, assim, esta não pode ser prevista ou controlada por teorias e técnicas. De acordo com Diniz-Pereira (2014), o professor passa a ser visto como um sujeito autônomo que possui condições de refletir sobre sua própria prática, podendo a partir dessa reflexão tomar decisões que intervenham no cotidiano escolar. Nas palavras do autor, “o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um *kit* de ferramentas para a produção da aprendizagem” (p. 37).

Por outro lado, tal modelo também vem sofrendo críticas de pesquisadores por priorizar demais as atividades consideradas “práticas” em detrimento da formação teórica. Dias-da-Silva (2005) traz duras críticas às referidas normativas no campo da formação de professores, que são pautadas pela racionalidade prática, considerando-as como verdadeiras ciladas que não contribuem para a melhoria na qualidade das licenciaturas. Tal ênfase na “prática” pode produzir como efeito a negação da importância das disciplinas da área de educação, uma vez que corrobora com a banalização ou negação dos conhecimentos educacionais, prática bastante presente nas universidades. Em nome de uma suposta valorização do cotidiano escolar e dos saberes dos próprios professores da educação básica, estaríamos, segundo a autora, negligenciando a importância dessas disciplinas. Em suas palavras,

Esse desconhecimento é acirrado quando percebemos que a universidade, na maioria das vezes liderada pelos colegas bacharéis, não reconhece nas disciplinas de natureza educacional seu papel decisivo para a compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea, pressuposta no estudo dos fundamentos filosóficos e sociais da educação que permitem analisar os projetos sociais em disputa, essenciais para a formação política dos futuros professores. A universidade não legitima (ou desconhece?) os conhecimentos produzidos pela área de educação sobre os sujeitos e processos da educação escolar, a construção histórica dos conteúdos escolares ou de suas práticas de gestão, incluindo as políticas públicas (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 389–390).

Percebi, por exemplo, que permanece forte o discurso com relação ao desenvolvimento de competências ou habilidades dos professores, o que pode trazer como consequência a perda de espaço das disciplinas teóricas da área de educação, muitas vezes consideradas como perda de tempo, inclusive pelos próprios docentes que estão atuando nas universidades com formação de professores. Acredito que essa concepção ocorre em parte devido ao sentimento de que a formação básica do professor não os “prepara” para lidar com problemas cotidianos da educação. Ora, os conhecimentos teóricos não são manuais com instruções sobre como agir diante de cada situação com a qual o professor irá se deparar e, nesse sentido, de fato não os “prepara”. Mas podem ser ferramentas importantes de estímulo ao pensamento crítico, à construção coletiva de ideias, de modos de fazer, e à reinvenção de suas práticas, como veremos no próximo capítulo.

Podemos pensar mais em teorias como “caixa de ferramentas” (FOUCAULT, 2012) e menos como um conjunto de ações/conhecimentos a serem aplicados na prática. Inspirando-se no pensamento de Proust, Deleuze (em diálogo com Foucault – 2012) nos provoca do seguinte modo: “tratem meus livros como óculos dirigidos para fora, e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica” (p. 132). Nesta mesma direção, Passos e Barros (2000) afirmam que “um conceito-ferramenta é aquele que está cheio de força crítica. Ele está, portanto, cheio de força para produzir crise, desestabilizar” (p. 77).

Nas licenciaturas, podemos buscar nos aliar *COM* os licenciandos a esta ideia, de modo que os conceitos-ferramentas possam abalar nossas certezas, possibilitando-nos desnaturalizar ideias como a “verdadeira sala de aula” ou “a verdadeira escola que está lá fora”. Os encontros com os conceitos em nossas formações são de suma importância. Mas eles serão ainda mais interessantes se pudermos produzir movimentos nas salas de aula que permitam “a potencialização de transformações de conceitos pelos usos diferenciados, por encarnações que gerem experiências, constituindo novas ideias, novas conexões” (ROCHA, 2007, p. 40). Desenvolverei mais essas ideias nos próximos capítulos. Por ora, podemos pensar que a defesa de uma integração orgânica entre as disciplinas pedagógicas, as disciplinas específicas de cada área do conhecimento e as práticas de estágio curricular é um início de caminho nessa direção.

No ano de 2015, tivemos mais uma Resolução (No. 2 de 1 de Julho de 2015) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de

nível superior e para a formação continuada, revogando as anteriores. Esta toca em pontos importantes, diretamente relacionados às críticas e interpelações apresentadas neste capítulo, dos quais destacamos:

- a) a integração e interdisciplinaridade curricular;
- b) a articulação dos cursos de formação de professores com as políticas e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- c) a articulação entre as instituições de ensino superior e as de nível básico devem estar previstas (e devem ser colocadas em ação, acrescentaria) nos projetos dos cursos de formação de professores;
- d) a articulação entre teoria e prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- e) a articulação dos cursos de licenciaturas, que por definição possuem identidade própria, com os cursos de bacharelado ou tecnológico, assim como com outros cursos de licenciatura ou de formação pedagógica, garantindo uma efetiva articulação entre faculdades e departamentos da Educação com departamentos e cursos de áreas específicas.

Parte destes pontos também está presente na Política Nacional de Formação de Professores (PNPF), lançada pelo MEC em outubro de 2017, durante o governo de Michel Temer (PMDB)<sup>34</sup>. Um dos destaques desta Política é o Programa de Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por objetivo:

(...) induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)

<sup>35</sup> Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Este Programa foi elaborado com vistas à readaptação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Podemos perceber que tais direcionamentos se contrapõem às interpelações explicitadas pelos licenciandos. Porém, acredito não haver aí erros ou mal-entendidos. Ocorre que, tanto nas licenciaturas quanto nesses dispositivos legais, há múltiplas políticas de formação em disputa e diferentes concepções pedagógicas em ação. É em meio a uma multiplicidade de forças que formamos e somos formados. E essas realidades de formação não estão dadas, são modeladas por nossas práticas.

O trabalho de Mol (2008b) é fundamental para compreendermos essa ideia. Como vimos no capítulo 1, com Law (2003) e Moraes (2010), e neste capítulo com Foucault (2013), Mol (2008b) também afirma que as condições de possibilidade não estão dadas na partida, e cunha o conceito “política ontológica”. O termo “política” destaca esse modo ativo, essa performance ou processo de modelação, assim como seu caráter aberto e contestado. “Ontologias”, por sua vez, indica que, “se a realidade é feita, se é localizada histórica, cultural e materialmente, também é múltipla” (MOL, 2008b, p. 64). Ou seja, a realidade é performada na multiplicidade. Assim, “o termo política ontológica sugere uma ligação entre o real, as condições de possibilidade com que vivemos, e o político” (p. 75).

Por essa via, podemos dizer que as licenciaturas são performadas por práticas que produzem múltiplas realidades. Lá há múltiplas versões de formação, de currículos, de práticas docentes, de estudos e de pesquisas em vigor, que ora colidem, ora coexistem. Cada uma delas contribui de alguma maneira para a produção de realidades nesse campo. As lutas presentes no processo de elaboração desses documentos legais ora se chocam com as lutas travadas nas universidades, ora as afirmam e as fortalecem. São múltiplas as conexões possíveis. Uma Resolução que afirma a necessidade de nas licenciaturas haver maior articulação entre as universidades e as escolas básicas pode ser disparadora de discussões relacionadas às reformas curriculares desses cursos, por exemplo. E nesse sentido, pode ser aliada. Inclusive para tecermos, no coletivo, questões que não estão colocadas no texto da Resolução. Uma delas, que considero de fundamental importância, é a seguinte: quais relações entre escolas básicas e universidades estamos tecendo nas licenciaturas?

Quando trago aqui a legislação não é para checar se ela confere ou não com as interpelações dos licenciandos, ou vice-versa. É, por um lado, para mostrar que no processo de produção das legislações (e demais normativas) também há disputas que envolvem diferentes setores sociais, diversas forças e interesses. A suposta pacificidade dos documentos legais é apenas aparente. E, por outro lado, para chamar atenção para o fato de que tais

disputas realizadas no nível “macropolítico”<sup>36</sup> não abalaram a histórica desvalorização dos cursos de licenciatura e das disciplinas consideradas pedagógicas. Um exemplo é que, apesar da ênfase dada pela Resolução de 2015 às ideias de “articulação” e “integração” entre disciplinas pedagógicas e específicas, permanece nela a orientação de que nas licenciaturas, exceto no curso de pedagogia, “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” (Art 13, § 5º). A partir da experiência discente na área de psicologia e docente nos cursos de licenciatura, percebo que esse mínimo previsto pela Resolução é o que tem vigorado nos currículos desses cursos até o momento.

As mudanças trazidas por esses dispositivos legais não abalaram as distâncias historicamente produzidas entre “teorias” e “práticas”. Ora a ênfase recai sobre um lado, ora sobre outro, ao mesmo tempo em que se mantém uma distância entre ambas e uma naturalização do que seria cada uma delas. A ideia de “prática”, por exemplo, permanece muitas vezes relacionada à ideia de “atividade extracurricular” ou de estágio, como se a prática não existisse também dentro das universidades em geral, e dentro das salas de aula onde ocorrem as formações de professores, mais especificamente. Ou ainda, como se defender “mais teoria” em uma formação não fosse uma prática. A ampliação do que entendemos por “prática” pode ser um caminho para abalarmos essas delimitações permeadas por categorias rígidas e para politizarmos mais nossos debates, olhando mais para o que produzimos com nossas práticas. Esta é uma luta que permanece viva e para qual precisaremos ainda gastar bastante tempo e energia.

Como vimos com Foucault (2013), Mol (2008a; 2008b), Law (2003) e Moraes (2010), as práticas colocam em funcionamento apostas éticas e políticas, por meio das quais fabricamos objetos, sujeitos, modos de vida, discursos, realidades. No que chamamos de prática, incluímos a relação que estabelecemos com as teorias que incluímos em nossas aulas, as escolhas que fazemos quando construímos nossos programas, o modo como nos relacionamos com os estudantes, etc. Os conteúdos de nossas aulas estão impregnados de gestos, de ações, de políticas. Um jeito de olhar, de se referir a determinado sujeito ou situação, de manejar com certas problemáticas, tudo isso educa, forma, produz certo modo de ser sujeito, de ser educador. Nesse sentido, as possíveis distâncias produzidas entre “teorias e práticas” não estão prontas em algum lugar nos afetando a distância (nas grades curriculares

---

<sup>36</sup> O “plano macropolítico” está presente no que já ganhou forma: leis, normas, tradições. No “plano micropolítico”, por sua vez, a ênfase está nas relações, nos processos, já que é por meio dos encontros que podemos falar em produção do desejo (ROCHA, 2012). Dele participam os movimentos, as produções não previstas pela dimensão macropolítica. Trabalharei mais esses conceitos no capítulo 4.



ou na legislação, por exemplo). É preciso termos em mente que manejamos com teorias e práticas dia após dia, por meio de nossas ações, de nossas escolhas, dos elementos com os quais nos associamos, sejamos docentes ou discentes. Ora podemos produzir distanciamentos entre elas, ora articulações ou conexões. Nas palavras de Mol (2008b), “tolerar fins em aberto, enfrentar dilemas trágicos e viver sob tensão, é mais isso que se passa” (p. 71).

Assim, devemos tomar cuidado com os discursos que apontam para uma distância entre os documentos legais e a “realidade” nas licenciaturas. Pois, quando lançamos mão dessa ideia, fica parecendo que as políticas públicas são realizadas exclusivamente em gabinetes por homens brancos de gravata. Como se nelas não existissem disputas políticas, participação e lutas de diversos movimentos sociais, divergências de ideias, choques entre distintos projetos de sociedade, de sujeitos, de modos de vida. A mesma ideia vale para o processo de produção dos currículos. Esses não são elaborados nos espaços pacíficos dos gabinetes dos docentes e/ou dirigentes dos centros ou institutos universitários. Há muitas outras forças em jogo. Quero atentar aqui para o fato de que quando acusamos nossos currículos, nossos professores ou os documentos legais de serem “engessados”, produtores de distâncias entre teorias e práticas, não nos implicamos, enquanto estudantes, como sujeitos que também produzem realidades. Desses embates também devemos fazer parte, como sujeitos políticos que somos. Enquanto tais, não apenas obedecemos a ordens ou tomamos ciência de leis. Por meio de nossas práticas, fazemos políticas, quer estejamos atentos ou não a elas.

Como insisti no capítulo 1, a grande questão é quais realidades queremos fazer existir e com que políticas nos aliamos. Se, de acordo com as interpelações dos licenciandos, a política que permanece hegemônica nas licenciaturas é a da racionalidade técnica, é importante percebermos que essa não é a única. Demais políticas existem, mas são muitas vezes invisibilizadas ou gozam de menos prestígio. Como vimos, não há homogeneidade nas licenciaturas. Cada graduação, cada curso coloca em ação um campo de batalha, onde diversas lutas são travadas. Ora há choques e embates entre aquilo que afirmam os licenciandos, por um lado, e as diretrizes e princípios das legislações e do projeto pedagógico das licenciaturas da UFRJ em vigor, por outro. Ora esses últimos podem funcionar como disparadores para discussões de reforma curricular e/ou transformações de práticas. Como veremos nos próximos capítulos, é dessas lutas cotidianas que precisamos falar.

## **2.6 Formação de professores entre escolas e universidades: pistas para a problematização da dicotomia teoria e prática**

*A experiência acadêmica nos mostra que existe um grande abismo entre os cursos de licenciatura e os de bacharelado, da mesma forma que acontece entre a universidade e o âmbito da escola. Isso acaba por influenciar de forma negativa na formação do aluno como professor, na medida em que se torna um desafio romper com uma concepção pedagógica tradicional e pouco reflexiva, já que às vezes ela se reproduz em muitos aspectos na trajetória acadêmica (Relato de estudantes da licenciatura em história, 2014).*

Acredito na importância de problematizarmos as demandas que solicitam mais conteúdos possíveis de serem aplicados na prática. Mas isso não significa negar ou silenciar os discursos dos licenciandos com relação a possíveis distâncias entre teorias e práticas. Ao ler as interpelações apresentadas por eles, podemos identificá-las, em um primeiro momento, como queixas. Mas acredito que tomar tal direção é um risco, pois pode despotencializar as experiências desses estudantes, desqualificar seus saberes. As queixas também se fizeram presentes, mas a atividade proposta foi muito além: explicitou problematizações e caminhos interessantes para pensar o campo da formação de professores.

Os abismos produzidos entre as licenciaturas e as escolas da educação básica, apontados por eles, parece-me ser uma pista importante. Há muitos direcionamentos que poderia tomar para direcionar esta discussão. Neste momento, quero chamar atenção para a distância que pode haver entre os conteúdos que escolhemos trabalhar nas licenciaturas e as realidades das escolas públicas brasileiras. Temos, ainda hoje, nos programas de muitas disciplinas das licenciaturas, especialmente na área de ciências humanas, uma bibliografia norte-americana e eurocêntrica. Ensina-se em muitos cursos de psicologia voltados para as formações de professores, por exemplo, que os principais teóricos dessa área que contribuíram para a educação foram: Burrhus Frederic Skinner, Jean Piaget, Lev Vygostky, Henri Wallon, Carl Rogers, Sigmund Freud, David Ausubel, etc.

Não acredito ser problemático trabalhar com estes autores nos cursos de psicologia que visam formar professores. O problema é quando os pensamentos destes autores são tidos como “modelos únicos” no que se refere às relações entre psicologia e educação. Poderíamos argumentar que há entre eles diferentes modelos teóricos. De fato, há. Por vezes, fazemos grandes esforços para incluir em nossos programas de psicologia o maior número possível de

referenciais teóricos distintos, especialmente se partirmos do pressuposto de que quanto mais autores os licenciandos conhecerem mais “aptos” estarão para a sala de aula na educação básica. Por outro lado, pouco nos perguntamos o que excluímos quando recheamos nossos programas com referenciais produzidos no norte do globo. Tratarei mais detidamente dessa questão no capítulo 5. Mas, já neste momento, acredito ser importante disparar essa discussão.

Podemos dar um curso inteiro de *psicologia da educação*, por exemplo, sem mencionar qualquer aspecto da realidade educacional brasileira. Os autores citados, por exemplo, nada disseram sobre essa realidade, até porque não poderiam e nem deveriam falar sobre o que desconhecem. Se, ao contrário, apostamos que a produção de conhecimento se dá de modo situado, podemos dizer que cada autor(a) produz conhecimento a partir de algum lugar. E só desse lugar ele/a pode falar. Este trabalho de trazer para a discussão a realidade brasileira somos nós que precisamos fazer: docentes e discentes, sujeitos em constante processo de formação. Produzir conexões entre universidades e escolas básicas é algo que não devemos perder de vista nas licenciaturas. E isso inclui algo muito importante: precisamos ouvir mais nossos estudantes. Estejam eles nas licenciaturas ou na educação básica. Essa é uma importante proposição para desassossegar as práticas de ensino de psicologia nas licenciaturas.

Em uma das aulas de *psicologia da educação*, após ouvir muitas situações negativas que os licenciandos traziam com relação à educação básica, especialmente com relação ao trabalho dos professores que lá atuam, propus a cada um deles que contassem sobre algum professor/a que tivesse marcado suas vidas, positiva ou negativamente. Na educação básica ou superior. Uma dessas estudantes era licencianda em história e sua fala me marcou. Antes de ingressar na universidade, ela estudou em uma instituição militar, onde teve um professor de história que não baseava suas aulas na versão de história do Brasil presente nos livros/apostilas daquela instituição militar. Se esses materiais falavam, por exemplo, em “Revolução de 1964”, o professor também apontava para outros entendimentos com relação ao que ocorreu no período. Não para dizer que uma versão era mais verdadeira que outra. Mas para mostrar que não há verdades únicas. Esse professor de algum modo afetou aquela jovem estudante, que lá estava na UFRJ cursando uma licenciatura em história. Ela ativou essa memória com muita emoção e também nos afetamos.

Ativar memórias e experiências é um modo possível de tecer conexões entre universidades e escolas; entre os saberes dos licenciandos e as teorias da *psicologia da*

*educação*; entre psicologias e modos de fazer educação; entre experiências docentes e discentes. Um modo dentre muitos outros. Trabalharei mais essa ideia no próximo capítulo.

Outro ponto bem importante para a tessitura dessas conexões é não esquecermos em nossos cursos, sejam eles de psicologia, sociologia, filosofia, didática, história da educação etc., das políticas públicas voltadas para a educação, nem dos movimentos e das disputas em torno dessas políticas. Dentre aquelas que considero fundamentais, destaco duas: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007). E a inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008). O destaque a essas políticas se dá, por um lado, pelo fato de que cada uma delas, a seu modo, pretende incluir nas escolas sujeitos e saberes que foram alvo, historicamente, de diversos processos de exclusão, sobretudo na educação pública regular. E, por outro lado, pelo fato de esses temas ainda aparecerem timidamente nos currículos das licenciaturas, o que está começando a mudar, especialmente devido à luta daqueles que necessitam diretamente dessas políticas.

Defendo, assim, que discussões relacionadas à educação, quando possibilitadas por boa parte das disciplinas, levando em conta a realidade das escolas, os saberes locais e as conexões parciais (HARAWAY, 1995), especialmente das escolas públicas, é uma maneira de borrar as dicotomias que separam teorias de práticas, ou ainda, disciplinas específicas de disciplinas pedagógicas.

Neste processo, é de suma importância que não nos esqueçamos de um detalhe muito importante: nas licenciaturas, trabalhamos com a formação de professores que atuam ou atuarão na educação básica. Isto significa basicamente que as escolas e todas as redes de conexões tecidas ali não devem ser deixadas de lado em nenhum momento, seja nas disciplinas específicas ou nas disciplinas pedagógicas das licenciaturas. Pelo contrário: podemos eleger como disparadores para nossas aulas e discussões algumas das múltiplas questões que atravessam os cotidianos escolares. Quando lançamos mão de teorias como as da física, da biologia, da literatura, da psicologia, sem levarmos em consideração as escolas da educação básica, as políticas públicas de educação e a história da educação em nosso país, por exemplo, contribuimos para a despolitização da formação docente. Como professores que formam professores, precisamos estar atentos a esse risco.

Cecília Coimbra (1989) escreveu no final da década de 1980 um pequeno artigo intitulado *As funções da instituição escolar: análise e reflexões*, momento em que atuava

como psicóloga na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O texto nos provoca a pensar nas seguintes questões:

Estamos sendo formados para servir a quem? Para propiciar e desenvolver o que? Para reforçar o poder de quem? Somos levados a refletir criticamente sobre o mundo que nos cerca? Sobre como nos inserimos neste mundo e como poderíamos dele participar de forma mais ativa e transformadora? (COIMBRA, 1989, p.15).

A autora faz uma crítica ao fato de raramente discutirmos em cursos de formação nossas funções enquanto educadores na sociedade em que vivemos. Tal análise política e ideológica praticamente inexistente nesses cursos. A suposta neutralidade do conhecimento científico afastou debates nessa direção, como vimos, relegando-o a outros espaços que não as salas de aula. Assim, esquecemo-nos que a escola tal como conhecemos hoje nem sempre existiu, ela serve a certos interesses e a determinados objetivos.

É fundamental que possamos nos questionar sobre as funções da instituição escolar e, conseqüentemente, sobre as nossas próprias práticas como educadores, seja da educação básica ou superior. Ser professor dentro de uma escola ou de uma universidade implica operarmos dentro de certas lógicas, afirmarmos certas verdades e calarmos outras. Queremos formar quê professores, para quê escolas em quê universidades? – são questões que não devemos perder de vista.

Podemos pensar, por exemplo, em uma das conseqüências da orientação tecnicista para os cursos que realizamos ao longo da vida e/ou para aqueles que ministramos nas universidades. Geralmente ao ocuparmos os bancos escolares e universitários no lugar de estudantes temos acesso às teorias. Dificilmente conhecemos ou paramos para pensar nas questões que as tornaram possíveis. Todo projeto de pesquisa parte de questões. Não é possível produzirmos conhecimento sem elas. Questões são engendradas a partir de situações-problema, articuladas aos seus contextos históricos, econômicos, políticos. Acessamos, assim, as teorias de consagrados autores, porém pouco conhecemos quais foram os elementos que estavam em cena na produção de determinado conhecimento. Ou seja, temos acesso às respostas prontas, mas dificilmente conhecemos as questões desses autores e do momento histórico em que viveram. Que questões cada um destes autores propôs? Que conhecimentos colocaram em xeque? Com que políticas se aliaram? E com quais romperam? Que concepções de mundo, de sujeito e de educação estavam em jogo?

No processo de produção do conhecimento, teorias e práticas não estão dissociadas. As teorias que elegemos levar para sala de aula nos cursos de licenciatura trazem concepções sobre o que é educação, o que significa ser estudante, quais as funções da escola, o que significa ser professor, etc. Teorias nos formam para determinados modos de ser e de existir. Assim, mais uma vez afirmamos: produzir conhecimento, assim como estar em um processo de formação são ações políticas, pois formamos concepções de mundo, de sujeito, de modos de se relacionar, de ser, de trabalhar que não estavam dados, para determinados fins e não outros.

Desse modo, problematizar essencializações que produzem a “verdadeira sala de aula” e convidar os estudantes a produzirem outras questões é uma aposta fundamental nos cursos de formação de professores e nas práticas de ensino de psicologia lá situadas. Considero urgente implicar a produção do conhecimento com a política.

É por esta via que tenho me arriscado. E se falo de risco é porque nesses encontros *COM* os licenciandos, com suas dúvidas, anseios e questões ou certezas, não há garantias prévias. Não podemos controlar ou prever o que dali será disparado ou produzido. Neste campo de imprevisibilidades, minha aposta está em problematizarmos a necessidade que muitas vezes sentimos por respostas prontas, construídas longe das problemáticas que se apresentam, para construirmos em parceria *COM* os licenciandos e *COM* os conceitos apresentados outros modos de questionar, outros modos de olhar para estas últimas. Nesse sentido, trata-se menos de ensiná-los como aplicar as teorias científicas nas escolas – ou ensiná-los a transmitir conteúdos adequadamente –, e mais de borrar todas essas dicotomias que separam a educação básica das universidades, que muitas vezes desqualificam o saber dos professores que atuam nas escolas (e dos licenciandos) em nome dos saberes científicos.

Nesse sentido, considero cada uma das interpelações apresentadas pelos licenciandos, não para eles saberem “como lidar” com os estudantes, ou ainda, para saberem “como ensinar” os estudantes da educação básica. É preciso ir além. Tecer conexões entre universidades e escolas pode implicar, por exemplo, maior interesse e maior valorização dos saberes que são produzidos lá nas escolas pelos profissionais de educação. Dentre muitas outras questões que é possível forjar *COM* os licenciandos, podemos passar a considerar o que os professores da educação básica inventam para incluir pessoas com deficiência, indígenas, imigrantes, transexuais, por exemplo, ou como enfrentam situações de racismo.

Trabalharmos não apenas com as dificuldades que envolvem a educação básica, mas também com as potencialidades presentes no trabalho desses profissionais é uma maneira de

potencializarmos nossos corpos em formação na universidade, seja na condição de docentes ou discentes. Essa é mais uma proposição importante para desassossegaros as práticas de ensino de psicologia. É importante para todos nós defendermos que ser docente é muito mais do que ser um “profissional desvalorizado”.

E para quê discutir? – perguntam os licenciandos. Talvez para percebermos e até desejarmos outros modos de conhecer que não tenham medo de se “contaminar” pela política, pela vida, pelos saberes dos profissionais de educação, pelas experiências dos estudantes (inclusive da educação básica), nem de contar histórias que não estão previstas nos livros.

Desse modo, mais uma questão que me interessa seguir é: quais outras apostas podemos inventar que problematizem o tecnicismo e a despolitização dos processos formativos e que, ao mesmo tempo, não ignorem a existência desses últimos em nós?

Ao apostarmos nesses deslocamentos, ao transformarmos nossas próprias verdades, podemos contagiar nossos estudantes a fazerem o mesmo. Assim talvez possamos fazer das aulas e dos livros “mais espaços para a experiência do que para a verdade” (GALLO e VEIGA-NETO, s/d, p.25). Os subsídios teóricos não mais servirão para nos apontar o que fazer, mas para desacomodar nossos saberes e práticas, possibilitando “um repensar a educação em seus domínios epistemológicos, políticos e ético-estéticos, possibilitando uma descolonização do pensamento, tornando o pensamento uma vez mais possível neste território (...)” (GALLO e VEIGA-NETO, s/d, p. 25).

A educação básica e superior são campos nos quais diversas políticas de formação estão em disputa. Trabalhar *COM* formação de professores permite estar de algum modo nesses dois campos de formação social e política, que continuam sendo estratégicos. O desafio é, em cada um deles, fortalecermos nossos corpos e os corpos de nossos estudantes para continuarmos na luta.

### **Capítulo 3 – Psicologia e educação entre escolas e universidades: tecendo conexões e construindo apostas para o ensino de psicologia nas licenciaturas**

No capítulo anterior, defendi a importância de construirmos, em parceria *COM* os licenciandos, outros modos de questionar e de olharmos para certas demandas, como aquelas que pedem aos especialistas respostas prontas às problemáticas com as quais nos deparamos nos contextos escolares. Como vimos, o desafio está em borrar as dicotomias que separam a educação básica das universidades, que muitas vezes desqualificam os saberes dos professores que atuam nas escolas (e dos licenciandos), contribuindo para a despolitização do trabalho docente. Um caminho para o combate a essa lógica está em tecermos conexões entre universidades e escolas, que podem implicar, por exemplo, maior interesse e maior valorização dos saberes que são produzidos lá nas escolas pelos profissionais de educação e pelos estudantes.

Neste capítulo, dedico-me a desenvolver mais essa ideia e a pensar os efeitos que tais direcionamentos podem produzir no ensino de psicologia nas licenciaturas, partindo das minhas experiências de formação tanto na educação básica como psicóloga quanto na educação superior como professora e estudante. Começamos pela experiência com a prática de professora substituta na UFRJ, ocorrida entre 2014 e 2016.

A cada semestre, no primeiro dia de aula de *psicologia da educação*, procurei conhecer as expectativas dos licenciandos com relação à disciplina. Era uma maneira de começarmos a nos conhecer e de iniciarmos nossas conversas. Na UFRJ, algumas dessas expectativas foram recorrentes. Eles esperavam por meio da psicologia, por exemplo, descobrir como reter a atenção dos estudantes da educação básica; como conseguir entender e lidar melhor com eles; como agir em situações ou atitudes atípicas. Ou ainda, esperavam conhecer o que os teóricos da psicologia teriam a dizer acerca do comportamento desses estudantes, para que, então, pudessem conhecer as necessidades emocionais dos mesmos e descobrir como lidar com cada uma delas.

Assim como percebi na educação básica, o foco das preocupações parecia estar mais nos estudantes do que nas relações estabelecidas nas escolas. Estas envolvem uma série de outros fatores e forças que veremos mais a frente. Desse modo, os licenciandos esperavam que a psicologia pudesse “servir” para a prática docente.



Após conhecer essas expectativas, compartilhava com eles um posicionamento inicial: com a psicologia encontraríamos muito mais problematizações do que respostas aos problemas com os quais nos deparamos na educação básica. Com a disciplina, buscaríamos produzir estranhamentos à produção de respostas rápidas, construídas fora dos contextos onde as questões emergem.

Como vimos no capítulo anterior, ao escutar essas expectativas a cada início de período (em um total de quatro períodos), fui percebendo que a demanda por mais “articulações entre teorias e práticas” aparecia recorrentemente nas narrativas de diversos licenciandos, ao referirem-se às licenciaturas como um todo, não somente à disciplina *psicologia da educação*. E essas demandas, para além das críticas e análises que podemos apresentar, apontam para algo muito importante: estamos formando professores que atuarão na educação básica.

Logo, precisamos considerar as problemáticas, as demandas e as invenções que são produzidas nos contextos escolares, de modo que tais produções possam tensionar com as teorias que aprendemos no ensino superior e produzir efeitos nos modos como ensinamos e aprendemos. E que estas produções possam, até mesmo (assim espero), colocar as referidas teorias à prova, desafiando o suposto lugar de verdade, objetividade e neutralidade, reivindicado por muitos saberes científicos, dentre eles, os saberes psicológicos.

Assim, ao longo dos semestres, fui percebendo a necessidade de voltar minha atenção para os possíveis diálogos e tensionamentos que podem existir entre escolas básicas e universidades, privilegiando as instituições públicas de educação. Essa necessidade foi produzida, de um lado, por meio das interpelações dos licenciandos, apresentadas no capítulo anterior, com relação aos distanciamentos que vão sendo produzidos entre educação básica e educação superior nos cursos de licenciatura.

De outro lado, a experiência como psicóloga atuante em escolas públicas e a escuta aos profissionais de educação também me fizeram atentar para essas produções. Não é raro, por exemplo, pesquisadores constituírem seus campos de pesquisa em escolas públicas e nada dizerem às mesmas sobre essas pesquisas. Além de não apresentarem os objetivos e procedimentos (apenas o imprescindível para desenvolver a pesquisa), não apresentam o percurso, os possíveis desvios, as ideias, nem as conclusões<sup>37</sup>. Tais posturas causam estranhamentos e/ou incômodos em parte desses profissionais.

---

<sup>37</sup> Para mais considerações a respeito dos efeitos produzidos por tal modo de pesquisar, conferir Despret (2011b).

Na formação em licenciatura, afirmo outras direções. Compreendo ser muito mais interessante, por exemplo, quando profissionais de educação ou estudantes das escolas básicas apresentam questões às universidades com relação à formação docente. Quando uma instituição pode desassossegar a outra, levantando questões para pensar, disponibilizando-se ambas para aprendizagens e desaprendizagens. Tal direcionamento busca problematizar um conjunto de dicotomias, dentre elas a que produz as universidades como lugar de produção e aquisição do saber e as escolas como locais de aplicação desses saberes, como se nessas não fossem produzidos conhecimentos todos os dias. Quando muito, as escolas são consideradas por muitos profissionais da ciência como laboratórios de observação para um conhecimento que será produzido fora delas ou *sobre* elas. Penso que nas licenciaturas é urgente produzirmos outras relações com as escolas básicas.

Nessa direção, no curso de *psicologia da educação*, convidava os licenciandos a partilharem ao longo das aulas as suas experiências com a educação básica. Eles podiam ativar suas memórias com relação aos seus respectivos tempos de escola como estudantes, ou trazer vivências mais recentes, como experiência de estágio, de iniciação científica, de trabalho em instituições escolares, ou ainda, de estar na condição de responsável por crianças e jovens em idade escolar, etc. Eram múltiplas as possibilidades. A intenção com a ativação dessas experiências estava justamente em interrogarmos nossas formações acadêmicas a partir de questões que surgiam de nossos encontros com a educação básica. A noção de experiência que trabalho aqui é inspirada em Larrosa (2014), como vimos no capítulo 1. Para o autor,

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 160).

Como professora, eu não poderia deixar de entrar nessa proposta. As experiências que elegia partilhar com eles diziam respeito a minha prática como psicóloga escolar. Prática profissional que foi, ao mesmo tempo, um intenso processo de formação. Em sala de aula, nossas experiências e questões eram compartilhadas. Era de nossos encontros com a educação básica que elegíamos as questões a serem discutidas nas aulas. E assim íamos tecendo

conexões entre esses dois níveis da educação. A ideia de “conexão” utilizada aqui está vinculada à noção de simpatia de Deleuze (1977), que mencionei no capítulo 1. Por meio das conexões, falamos *COM*, escrevemos *COM*, fazemos *COM*. Simpatia “é o afeto que nos permite entrar em ligação com os elementos heterogêneos que nos cercam, agir com eles, escrever com eles” (CAIAFA, 2007, p. 152). Ela pressupõe que tenhamos algo a agenciar com o outro (CAIAFA, 2007, p.153).

Logo no início de cada período, quando escutava as expectativas iniciais dos licenciandos com relação à referida disciplina, percebia que elas eram muito semelhantes às expectativas dos profissionais da educação básica quando esses se dirigiam à psicologia escolar. Nos contextos escolares, é comum que esses profissionais busquem saber o que se passa com as crianças e jovens que não aprendem ou que não apresentam os comportamentos esperados pelas instituições educativas. E que, a partir das demandas relacionadas às queixas escolares, psicólogos procurem entender porque os estudantes agem de determinada maneira. E qual o problema disso?

Em diversas situações, profissionais de educação (e aqui incluo os psicólogos) lançam mão de explicações que compreendem a queixa escolar como consequência de problemas individuais dos sujeitos. A queixa “dificuldade de aprendizagem” torna-se atributo individual: “aluno que não aprende” (MACHADO, 2003).

Tal entendimento gera a expectativa de que tais problemáticas sejam resolvidas fora das escolas, nos consultórios de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, ou ainda, nos serviços de assistência social, nos conselhos tutelares, ou na justiça. Consequentemente, os educadores ficam à espera, pois sentem que já fizeram “de tudo”. O encaminhamento de estudantes aos especialistas, que deveria ocorrer depois de esgotadas muitas outras possibilidades, levando-se sempre em conta a gravidade ou não de cada situação, torna-se prática rotineira nas escolas públicas.

Para conhecermos um pouco mais sobre como ocorrem essas demandas, a quem elas são dirigidas e de que maneira, partilho com o leitor a partir do tópico a seguir, assim como fazia com os licenciandos, um pouco dessa prática em psicologia escolar. Uma experiência de vital importância para a construção das apostas que apresento nesta tese com relação ao ensino de psicologia nas licenciaturas e para produção de certa relação com o ofício docente, para o qual nunca estamos “prontos”. Acredito que essas experiências com a educação básica podem produzir ressonâncias e deslocamentos no ensino superior, disseminando certas práticas de formação que afirmam as rupturas, as invenções, que não podem ser previstas em

ementas ou em programas. Práticas que problematizam os *apriorismos*, os modelos e métodos tidos como universais e inquestionáveis.

### **3.1 Psicologia nas escolas públicas: reinventando práticas, deslocando problemas**

Em 2012, comecei a trabalhar como psicóloga na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Itaguaí/RJ. Chegando lá descobri que não seria lotada em uma creche ou escola municipal, mas sim no departamento da SMEC relacionado ao ensino. Já no primeiro dia de trabalho conheci a equipe de psicologia escolar do município, que atuava<sup>38</sup> realizando visitas às unidades escolares na medida em que recebia suas demandas. Essas geralmente chegavam por meio de relatórios padronizados que oficializavam o pedido de avaliação psicológica para um grande número de estudantes. Tais documentos eram elaborados, via de regra, por professores ou orientadores educacionais, que preenchiam uma ficha para cada “aluno-problema”, apresentando os dados de cada um deles, assim como uma breve justificativa para o encaminhamento.

Como vimos, muitos profissionais de educação questionam a nós, psicólogos (ou demais especialistas), “como lidar” ou “o que fazer” com estudantes que escapam de certo modelo esperado pelas escolas. Quando pedem ajuda sentem que já esgotaram todas as suas possibilidades, não sabem mais o que fazer e esperam que os ditos “especialistas” saibam como proceder diante das problemáticas apresentadas.

A alta demanda por especialistas na educação não é novidade, porém tem se intensificado nas últimas décadas por meio de um processo que certas autoras denominam de “medicalização da vida escolar” (COLLARES & MOYSÉS, 2008), no qual problemas pedagógicos e políticos são transformados em questões biológicas e médicas. Problemas comuns da vida se tornam transtornos ou distúrbios<sup>39</sup> (COLLARES & MOYSÉS, 2008),

---

<sup>38</sup> O trabalho da equipe continua a acontecer no referido município. A escolha por utilizar boa parte dos verbos no pretérito imperfeito se dá porque me refiro ao período em que estive nesse trabalho, de 2012 a 2015. Em 2015, éramos cerca de dezesseis psicólogos para atender cerca de 60 unidades escolares (creches e escolas). Cada psicólogo(a) possuía na época quatro unidades escolares para atendimento, com uma carga horária de trabalho semanal de 24 horas.

<sup>39</sup> O “V Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM V) apresenta em 947 páginas mais de 300 patologias. Sofrer é cada vez menos permitido e cresce a cada dia o número de crianças, jovens e profissionais de educação que fazem uso de medicamentos controlados como os ansiolíticos e os antidepressivos. Para uma maior reflexão sobre esta questão e seus efeitos na medicalização da vida escolar, recomendo a leitura dos artigos de Collares e Moysés (2008) e de Meira (2012).

como a agitação das crianças, muitas vezes produzidas pela própria dinâmica escolar. Nas escolas, chamava-nos atenção, por um lado, a grande quantidade de crianças, cada vez mais novas, diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Global de Desenvolvimento, Transtorno Desafiador Opositor, dentre outros. Diagnósticos que, nos últimos anos, levaram ao aumento da prescrição e o consumo de medicamentos como o metilfenidato, mais conhecido como Ritalina<sup>40</sup>, dentre outros, cujos efeitos em longo prazo são desconhecidos.

De outro lado, percebemos que também cresce o número de professores da educação básica que fazem uso de medicamentos como antidepressivos, ansiolíticos e\ou são afastados de suas atividades ou desviados de função por moléstias que acometem a saúde mental. Atualmente, o Brasil é o país que mais consome Ritalina no mundo. Nesse cenário, cresce cada vez mais a demanda pela inserção de profissionais de saúde dentro das escolas, de modo a facilitar a realização de tratamentos e terapias individuais.

Em coluna intitulada *O doping das crianças*, Brum (2013) questiona se os educadores não estariam abrindo mão de pensar a aprendizagem em favor do saber médico e de tantas outras especialidades. Tal colocação me remete a discursos que sempre ouvia nas escolas e que diziam mais ou menos assim: “não tivemos formação para lidar com estas questões”. Ou: “vocês são especialistas, foram preparados para isto, nós não!”.

Falas como essas trouxeram à equipe de psicologia escolar do referido município uma série de questões, dentre elas: o que é estar preparado? Por que os profissionais de educação buscam as soluções para os problemas apresentados fora das escolas? Que saber todo é esse que eles acham que não possuem?

Procurávamos dividir tais questões com os profissionais de educação daquela rede municipal. Além de receber esses relatórios e visitar as escolas, a equipe buscava criar e desenvolver projetos que possibilitavam intervenções direcionadas aos mesmos. Um desses projetos que possui destaque ainda hoje nas intervenções da equipe se chama “A vez do professor”. No período em que dele participei, reuníamos, em diferentes grupos, a equipe de psicologia escolar e professores de diversas unidades escolares. Geralmente, recebíamos

---

<sup>40</sup> De acordo com a bula da Ritalina, o medicamento “é um estimulante do sistema nervoso central. Seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado, mas presumivelmente ele exerce seu efeito estimulante ativando o sistema de excitação do tronco cerebral e o córtex. O mecanismo pelo qual ele produz seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido, nem há evidência conclusiva que demonstre como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central”. Disponível em: <http://www.bulas.med.br/p/bulas-de-medicamentos/bula/3721/ritalina.htm>

professoras do primeiro segmento do ensino fundamental, embora os encontros fossem abertos a todos os professores da referida rede de educação. Os espaços dos encontros variavam ao longo dos anos, mas geralmente ocorriam fora dos ambientes de trabalho destes profissionais, em outros espaços cedidos pela SMEC.

O objetivo daqueles encontros era o de “propiciar aos professores um espaço de fala e reflexão com a finalidade de pensar a qualidade de vida, deflagrando processos de transformação e construção de vínculos mais saudáveis” (SMEC, 2014<sup>41</sup>). No ano de 2014, por exemplo, cada grupo de professores, formado por cerca de dez profissionais, encontrou-se três vezes ao longo de um semestre. Trabalhamos com cerca de doze grupos diferentes ao longo de 2014.

Nesse projeto, assim como em outros direcionados aos profissionais de educação, as questões a serem discutidas partiam dos educadores ali presentes. Não levávamos para eles falas prontas ou uma sequência de atividades fechadas. Planejavamos apenas uma ou duas atividades iniciais com o objetivo de disparar as discussões, geralmente lúdicas e que nos faziam levantar das cadeiras, mobilizando corpos e ideias. Nenhum encontro era igual ao outro. Porém, algumas questões surgiam com mais frequência do que outras. O foco nos “problemas dos alunos” aparecia em muitos discursos.

Certa vez, no último encontro de um dos grupos do referido projeto, uma professora do primeiro segmento do ensino fundamental, bastante assídua, questionou-nos com relação ao objetivo de todos aqueles encontros. De que adianta realizá-los se os problemas dos alunos encaminhados para a psicologia escolar continuam sem solução? – ela indagou. Este é um exemplo de questão que nos desorientava por alguns instantes. Explicávamos ou acreditávamos explicar recorrentemente às escolas os objetivos do trabalho da psicologia escolar no município de Itaguaí. Todo início de ano levávamos a cada escola e creche uma pasta contendo materiais com os objetivos de nossos projetos.

No dia-a-dia, essa equipe conversava com os professores, coordenadores e orientadores educacionais das escolas a respeito das práticas da psicologia escolar, quais os limites e possibilidades dessa atuação. Mas, ao mesmo tempo, sentíamos os suspiros no ar e os olhares de descontentamento com tais explicações. Em certo momento concluímos na equipe que as explicações jamais seriam suficientes. Mais do que explicar ou teorizar sobre o trabalho do psicólogo escolar, precisávamos “arregaçar as mangas” e exercer nossa prática de

---

<sup>41</sup> Trecho do planejamento de trabalho da equipe de psicologia escolar em 2014.

forma ética e não reducionista dos fenômenos envolvidos nos processos de escolarização. Mas também era (e continua sendo) preciso ir além. É preciso questionarmos quais práticas em psicologia temos afirmado em escolas e universidades e o quanto temos contribuído para a produção dessas demandas. Isso é muito diferente de tentar fazer o outro entender como trabalhamos, como se nosso trabalho se construísse *a priori*, longe da relação com as escolas e com todas as forças e complexidades que as atravessam.

*Certa vez em visita a uma das escolas que atendia, uma das primeiras do ano, percebi que minha chegada causou certo alvoroço. Uma das coordenadoras do primeiro segmento do ensino fundamental passou de sala em sala solicitando a cada professora os relatórios dos alunos a serem encaminhados para a psicologia escolar. Quando uma delas respondeu que não tinha nenhum aluno para encaminhar até aquele momento, a coordenadora solicitou a ela que, de todo modo, escolhesse ali rapidinho alguns alunos para serem encaminhados (Memórias, abril de 2015).*

Machado (2007), ao nos provocar à reflexão de práticas em psicologia nos contextos escolares afirma que:

Ser psicólogo e estar na escola (...) é uma faca de dois gumes: produz-se a necessidade de atendimentos individuais, reforça-se a ideia de problemas emocionais, alimenta-se a ideia de patologias, intensifica-se a ilusão de que o psicólogo pode convencer os alunos e familiares a agirem de uma maneira diferente. Isso tudo também depende de como o psicólogo ocupa o lugar que, imaginariamente, lhe é atribuído pelos educadores (MACHADO, 2007, p. 119).

Como ocupamos esse lugar? Esta é uma questão para não perdermos de vista. A pergunta da professora da educação básica nos convoca a olhar para aquilo que produzimos com nossas práticas em psicologia na educação. Práticas que precisam ser problematizadas. Quais forças são movidas com essa pergunta? Quais relações de poder estão em jogo ali? Qual o lugar que ocupamos nestas relações? O que temos afirmado deste lugar? Como tal pergunta nos afeta?

Essas são questões nada fáceis de sustentar, pois nós, profissionais *psis*, geralmente gostamos da posição de poder que o lugar de especialista nos garante. Esse lugar de privilégio do qual o nosso ego tanto se orgulha. Lugar que necessita ser colocado em análise. E de que análise falamos aqui? Enquanto psicólogos, não analisamos quase sempre?

Não afirmo aqui a importância de analisarmos os outros. Constituímo-nos historicamente como *experts* em tal prática. Afirmo sim um outro movimento, e um dos intercessores teóricos, que me fortalece nessa direção, posso encontrar na análise institucional socioanalítica. Um desses conceitos é o de “análise de implicação” (Lourau, 1993). Por meio deste conceito-ferramenta é possível realizarmos um exercício ousado e bastante árduo: colocar em análise o lugar que ocupamos. E isto não se limita a contarmos nossas histórias pessoais sobre como chegamos a determinado problema de pesquisa.

Acredito que, se esse conceito for utilizado dessa forma, perderá sua força. O diferencial da ideia trazida pela análise institucional está na proposta que nos faz de, enquanto profissionais, colocarmos em análise nosso lugar social, atentando para aquilo que produzimos com nossas intervenções. Tal análise visa afirmar a todo o momento o ato político que todo processo de produção de conhecimento possui (RODRIGUES & SOUZA, 1987), afirmando que somos objetivados por aquilo que objetivamos (COIMBRA, 1995), seja na clínica, na universidade, na escola, na empresa, no sistema judiciário, etc.

Por essa via podemos olhar para as demandas que recebemos como construções das quais também fazemos parte. Com Rocha (2012), compreendemos que demanda não é somente um pedido que nos chega. A demanda é produzida por um conjunto de forças, dentre elas, pela oferta de certos tipos de trabalho, de certos modos de responder aos pedidos que nos são encaminhados. Ao chegar em uma escola como psicóloga e receber uma demanda de tratamento para certos estudantes, isso diz, por exemplo, das práticas normalizadoras e individualizantes que os saberes psicológicos produziram historicamente na educação brasileira. Diz também do modo como cada um de nós, psicólogos, respondemos a essas expectativas, seja afirmando as concepções ali colocadas, seja resistindo a ocupar esse lugar de quem sabe sobre o outro, de quem vai transformá-lo ou curá-lo, de quem tem as respostas certas.

Ou seja, é “entre” essas expectativas que se tem do trabalho do psicólogo e o sofrimento do educador que as demandas são construídas. Rocha (2012) ressalta que ao nos deslocarmos desses lugares que muitas vezes nos são atribuídos (inclusive por nós mesmos), também deslocamos as demandas. E para onde? Não temos como saber na partida. O grande desafio é sustentarmos “um campo indagativo, agregador e analítico que vai ganhando forma ao longo de sua construção” (p. 49).

Desse modo, seja qual for a corrente teórica que balize nossas práticas em psicologia, o que me parece ainda urgente é colocarmos em análise essas demandas e o que temos



produzido com nossas práticas, especialmente quando nossos saberes são desafiados pelo imprevisível, por aquilo que escapa às prescrições, às regras, às teorias. E como trabalhamos com vidas, nossos saberes são desafiados todo o tempo. Ao invés de considerarmos fenômenos como a “dificuldade de aprendizagem” ou a “indisciplina” na escola como desvios, proponho que coloquemos em dúvida nossas certezas acerca dos mesmos. É preciso, por exemplo, desafiarmos as teses sobre o fracasso escolar que responsabilizam crianças e jovens por suas condições de vida, pelas dificuldades de aprendizagem ou pelo “comportamento inadequado”. Teses como essas produzem culpabilização e não estamos, como psicólogos, isentos de tal prática. Acontece que, muitas vezes, não nos damos conta do que produzimos.

Ao longo desta trajetória com as escolas públicas, percebo depois de algum tempo, por exemplo, que muitas vezes culpabilizamos os professores pelo excesso de encaminhamentos individualizados dirigidos à equipe de psicologia escolar. Seriam eles que não entenderiam o trabalho da psicologia, eles que teriam aprendido em seus cursos de formação “psicologias individualizantes”, apartadas dos contextos sociais, econômicos e políticos em que foram produzidas. Essa postura acusatória em nada nos auxiliava a produzir algo *COM* os professores. Em nome de uma “desindividualização dos problemas”, produzíamos mais individualização, só que, desta vez, direcionando-a aos professores.

Diante disso, podemos dizer que mais importante do que fazer com que os educadores entendam o objetivo das atividades que propomos enquanto psicólogos nas escolas, pela via da explicação, é preciso produzir *COM* as escolas outras experiências de intervenção, outros encontros possíveis entre psicologia e educação. E um primeiro passo para isso é escutarmos interpelações como as da professora da educação básica e nos posicionarmos diante delas, deslocando-nos da confortável posição de especialista, daquele que contém respostas para cada uma das problemáticas apresentadas. Posicionamento nada fácil de sustentar, mas que se faz necessário, uma vez que desafia o lugar, reservado a alguns, de saber e de poder falar sobre os complexos fenômenos envolvidos nas práticas educativas. Lugar esse que desqualifica uma série de outros saberes e produções, dentre eles os produzidos nos chãos das escolas. Esse é um aprendizado fundamental para levarmos para nossas práticas em psicologia na educação, assim como para pensarmos as políticas de formação em curso nas licenciaturas.

### 3.2 Da educação básica para a educação superior: ressonâncias e desvios

Iniciamos este capítulo mostrando que as expectativas iniciais dos licenciandos de *psicologia da educação* na UFRJ não eram muito diferentes das demandas dos professores que encontrávamos na educação básica. Essas tinham em comum, por exemplo, o fato de tanto licenciandos quanto os professores citados esperarem do especialista (seja psicólogo ou professor de psicologia) respostas, soluções para as problemáticas apontadas. E muitas vezes, como profissionais *psi*, colocamo-nos nesse lugar.

Tais demandas e expectativas não são “ingenuidades” do senso comum. Elas não podem ser tomadas simplesmente como efeito de um desconhecimento sobre psicologia, pois eles podem estudar psicologia e por meio deste estudo reforçar a ideia de que os saberes psicológicos servem para apresentar respostas às situações para as quais os educadores não conseguiriam “dar conta”, por exemplo. Além disso, o ensino de psicologia se deu e ainda se dá em contextos formativos onde a racionalidade técnica possui muita força, como vimos no capítulo anterior.

Uma das consequências do tecnicismo foi a separação entre quem executa (gestores e especialistas) e quem aplica (profissionais de educação que atuam diretamente nas escolas) certos saberes e metodologias na área de educação, por exemplo. No município de Itaguaí, durante o período relatado, o método de alfabetização das escolas municipais foi alterado com a mudança de governo em 2012, sem discussão alguma com estudantes e profissionais de educação.

Movimento semelhante ocorria com a escolha do material didático. Na produção de dicotomias como essa, os saberes dos professores e dos estudantes da educação básica, por exemplo, são desqualificados, invisibilizados, pois seriam “apenas fruto da experiência” ou do senso comum. Já os saberes e as prescrições dos especialistas ou doutores são considerados mais seguros e mais adequados, pois “embasados cientificamente”. E as respostas consideradas “adequadas” e “científicas” muitas vezes são aquelas que atendem às demandas tal como apresentadas, sem problematizá-las.

Trata-se de uma política de educação e de formação que “submete os que ‘não sabem’ aos donos do saber dito científico” (BASTOS, 1998, p. 155). Sobre esta questão, Collares e Moysés (2008) afirmam que:

Qualquer um é competente para solucionar o problema, menos o professor, na verdade o único profissional com condições reais de transformar sua própria prática pedagógica, em busca do sucesso escolar. Um profissional que está sendo

expropriado da competência e área de atuação (COLLARES & MOYSÉS, 2008, p. 156).

Nesse contexto, o ensino de psicologia, seja nas licenciaturas, ou em outros cursos, pode sim afirmar essa lógica produtora de submissões. E docentes de psicologia não estão isentos desse risco, já que a racionalidade técnica também está em nós, pois também fomos formados sob essa política. Como tais, podemos inclusive afirmá-la sem nos darmos conta. Seja como for, é preciso problematizá-la.

Um caminho possível para tal problematização é lançarmos um olhar crítico para nossas próprias formações. Collares e Moysés (2008) afirmam que essa “missão” que os profissionais de educação atribuem aos profissionais de saúde, de uma competência quase mágica para responder às questões relativas ao fracasso escolar, não corresponde às políticas de formação de muitos cursos da área de saúde. Estes últimos profissionais não estão isentos de uma formação acrítica e a-histórica, fundamentada em uma literatura norte-americana e individualizante (COLLARES & MOYSÉS, 2008).

Patto (1993), por sua vez, chama atenção para as teses que responsabilizam o professor que, devido a uma “má formação” ou ao fato de pertencer a uma “classe média”, não teria sensibilidade para entender os modos de vida dos “alunos pobres”. Elas esquecem que tal desconhecimento não é só dos professores, mas geral, existindo, sobretudo, no corpo do conhecimento científico e, logo, nas aulas, nos textos que formaram esses professores, e que formaram a nós, psicólogos (PATTO, 1993). Formação essa que produz efeitos em nossas práticas e, logo, nos cursos de formação de professores, já que atuamos com o ensino de psicologia nas licenciaturas.

Assim que comecei a atuar com a disciplina *psicologia da educação*, já tendo a experiência com psicologia na educação básica e conhecendo as críticas até aqui apontadas, eu sabia quais práticas eu não queria afirmar. A experiência como psicóloga em escolas públicas havia me ensinado, como vimos, que a postura do técnico ou especialista que atua na educação não deve ser a de detentor das respostas, a de quem vai apresentar as soluções, restando aos professores, quando muito, aplicá-las nos contextos escolares. Por outro lado, o que afirmar?

Por um lado, eu montava o programa da disciplina e ministrava as aulas, utilizando como referência para tal tanto a experiência como psicóloga escolar na educação básica quanto as experiências vivenciadas na universidade ao longo da graduação e da pós-

graduação, além das contribuições dos licenciandos. Por outro, buscava na literatura o que era dito sobre o ensino de psicologia na formação de professores. Descobri muitas disputas teóricas, éticas e políticas neste campo, assim como muitas críticas direcionadas ao modo hegemônico como a psicologia se afirmou nos cursos de formação de professores.

Larocca (2007b) levantou críticas a certos modos de fazer psicologia que perpetuam um conhecimento genérico da criança e do adolescente, prescrevendo “comportamentos para a solução de problemas de ordem prática” (LAROCCA, 2007b, p. 300). Uma psicologia que, muitas vezes, distancia os conteúdos ministrados em suas disciplinas da realidade educacional e da prática dos futuros professores (idem). Nesse mesmo sentido, Bezerra e Araújo (2012) afirmam que:

(...) a Psicologia da Educação acaba sendo reduzida a uma simples exposição linear de escolas e abordagens psicológicas, de forma a-histórica, descontextualizada e sem a devida análise dos pressupostos filosóficos e sociológicos de cada uma delas, como se valessem em si mesmas. A aplicação de princípios psicológicos à Educação, torna-se uma abstração, algo que, no final das contas, pouco interessa ao educador, como instância formativa. (...) No limite, os estudos em Psicologia seriam importantes na medida em que permitissem aos educadores a identificação de eventuais distúrbios de aprendizagem e algumas receitas para seu “tratamento” em sala de aula (BEZERRA e ARAUJO, 2012, p. 144).

Larocca (2007b) defende que todas estas problemáticas são derivadas de uma concepção de psicologia aplicada à educação. Por muito tempo a psicologia foi considerada ciência mãe da educação, em uma perspectiva de racionalidade técnica. Nessa concepção, caberia à psicologia “gerar os conhecimentos científicos que se aplicariam de modo racional à resolução de problemas do âmbito educacional” (LAROCCA, 2007b, p. 300–301).

A autora posiciona-se contrária a essa concepção. Segundo ela, a ideia de psicologia como fundamento da educação possibilita, inclusive, que as ligações da disciplina com os contextos escolares de fato não aconteçam. Afirma que os conhecimentos psicológicos não existem em função da intervenção pedagógica. Em outra direção, a autora defende que a psicologia pode auxiliar o professor a refletir criticamente sobre a sua prática, chamando a atenção para o fato de que este profissional constrói, em um processo dialético, suas convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las. A autora defende, assim, um ensino de psicologia que esteja engajado com o desenvolvimento profissional mais crítico e reflexivo. O professor prático-reflexivo, defendido por autores como Sadalla *et al* (2002), é aquele que, dentre outras características:

(...) reconhece o valor da experiência contida na prática de bons profissionais, e ainda, faz de sua prática um objeto de reflexão estruturada na ação. Dessa forma, como aborda Alarcão (1996), o professor desempenha um papel importante na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, uma vez que reflete na e sobre a interação entre o conhecimento pedagógico, científico e sua aquisição pelo aluno; reflete na e sobre a pessoa do aluno e do professor e, por último, reflete na e sobre a instituição escola e a sociedade mais ampla (SADALLA *et al*, 2002, p. 79). (Grifo nosso)

Estudos como esse defendem que este professor deve ter “capacidade de adquirir e utilizar conhecimentos” (idem, p. 78). Nessa concepção, o conhecimento de psicologia ensinado nas licenciaturas deve ser “útil”, promovendo a intervenção e a criatividade dos licenciandos, de modo que estes possam “compreender progressivamente melhor, os conhecimentos psicológicos” (idem, p. 76).

Tal posicionamento provoca em nós uma série de questões: será que é disso que se trata? Entrar em contato com os conhecimentos psicológicos garante o quê? Quem seriam os “bons profissionais”? O que estudantes e professores inventam diante de um arsenal de teorias? Será que ao refletirmos “sobre” o outro não mantemos um distanciamento com relação a este último e não reforçamos a ideia de que quem sabe é aquele que estudou as teorias psicológicas, fez ensino superior etc.?

Além disso, chamou-me especial atenção nessa pesquisa bibliográfica a grande quantidade de críticas empreendidas à prática dos docentes responsáveis por ministrar psicologia nos cursos de formação de professores, como foi possível observar em estudos como o de Barletto (1993).

Em uma outra direção, penso que criticar individualmente os docentes não fortalece em nada nossa prática nem a prática do outro. Mais uma vez, a crítica deve ser feita a um modo de operar que também nos constitui. O embate é ético e político. Um deslocamento importante que vivenciei nesta pesquisa de doutorado foi quando percebi a importância de, ao questionar a formação de professores nos cursos de licenciatura, problematizar, no mesmo movimento, minha própria formação e o que temos produzido com nossas práticas no ensino superior. Com que políticas de formação temos nos aliado?

Levantar questões como essa nas aulas de *psicologia da educação* para problematizar as práticas que esse campo produziu historicamente na educação brasileira é importante. Mas penso ser igualmente importante compartilharmos tais questões com os licenciandos, convidando-os a problematizarem suas próprias formações nas licenciaturas, o que envolve colocarmos em discussão práticas em diferentes áreas do conhecimento. Tal direção de

trabalho pode contribuir no combate à despolitização das ações pedagógicas e na produção de outros encontros entre psicologias e modos de fazer educação.

Com relação a este último ponto, e partindo das análises empreendidas até aqui, levantemos a questão: que modos de fazer psicologia desejamos disseminar nesse campo? Convidamos o leitor a seguir nestas páginas onde desdobraremos um pouco mais essa problemática.

### **3.3 Processos de captura: a formação de professores e a lógica empresarial**

Pensamos que as críticas até aqui levantadas à disciplina de psicologia no contexto das licenciaturas produziram alguns movimentos importantes na área, mas precisamos ir além. De acordo com Costa (2007), a educação insiste em lidar com uma imagem de pensamento, a dialética, que apesar do seu otimismo e do seu humanismo, não tem estado disponível para tratar de forma afirmativa e inventiva as diferenças, as multiplicidades, os devires. Para o autor, a educação que conhecemos está acostumada a pensar a realidade a partir de categorias negativas, de contradições, e com seus vícios humanistas e moralistas está muito mais voltada para a positivação e a manutenção da ordem. Essa educação tende a ver a dimensão caótica da existência, com seus conflitos e suas virtualidades, como algo que vai nos levar necessariamente à destruição. Ela se fecha aos exercícios de invenção, às práticas de experimentação.

O autor defende, então, que, na educação, precisamos pensar a realidade para além desses recortes a fim de que possamos nos abrir ao imponderável, às imprevisibilidades, à invenção de novos possíveis. Para tanto, é preciso que nos atentemos às transformações nos processos de subjetivação na contemporaneidade, que afetam nossas maneiras de ensinar, de aprender, de se relacionar, de produzir pensamento, etc. Desse modo, é necessário e urgente trabalharmos na produção de outros caminhos que não busquem a “reconhecimento do idêntico ou a realização de alternativas dadas de antemão” (COSTA, 2007, p. 20).

A noção de “produção de subjetividade” com a qual trabalhamos aqui tem como base os estudos de Suely Rolnik e Félix Guattari (1996). Esses autores defendem que nossas subjetividades também são regidas pela lógica do capital. Essa atravessa e produz constantemente nossos desejos, nossas necessidades, interferindo em nossos vínculos sociais, nos modos como nos relacionamos, trabalhamos e pensamos. De acordo com os autores, “a

produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 28). Pela via da produção da subjetividade, busca-se produzir modos de vida coerentes com o dinamismo lucrativo do capital. Os autores buscam, assim, romper com a ideia de que a subjetividade é algo pessoal, intrínseco aos sujeitos, chamando-nos atenção para o fato de que o modo de ser indivíduo é uma produção da modernidade, assim como a dicotomia indivíduo/sociedade. Defendem que a subjetividade é essencialmente social, sendo apropriada por indivíduos em suas existências singulares.

Com esse conceito em mente, podemos voltar à problematização do ensino de *psicologia da educação* nas licenciaturas. Em disciplina optativa realizada durante o curso de doutorado que gerou a presente tese, proposta pela professora Kátia Aguiar no primeiro semestre de 2016, empreendemos discussões nas aulas que me fizeram pensar o seguinte: não basta “conscientizarmo-nos” (e/ou conscientizar os licenciandos) sobre as tantas problemáticas que envolvem a formação de professores e a *psicologia da* ou *na educação*, por exemplo. Conforme discutimos em muitas aulas naquele momento, podemos ser “críticos” e buscar formar “sujeitos críticos” e, no entanto, estarmos afeitos à lógica capitalista, produzindo subjetividades nessa direção. Pois, ainda que façamos críticas com relação a certos modos de formar professores, não estamos isentos de colocar em ação uma concepção de formação que interessa ao capital.

Na ocasião, lemos textos que nos chamaram atenção para o fato de que vivemos em uma sociedade e em um tempo onde diversas forças estão sujeitas a processos de modulação e captura constantes. Estes se apropriam, inclusive, de conceitos e discursos que, em dado momento, pretenderam-se críticos ou problematizadores. Um exemplo desse processo pode ser encontrado em Rolnik (2010), quando a autora se refere ao conceito de “criação”. O que ela defende em seus trabalhos é uma criação que acontece “a partir do mergulho no caos para dar corpo de imagens, palavras ou gestos às sensações que pedem passagem, participa da tomada de consistência de uma cartografia de si e do mundo que traz as marcas da alteridade” (p. 20).

No entanto, a ideia de criação pode servir na direção oposta, negando a escuta do caos e dos efeitos da alteridade que atravessam nossos corpos. A autora afirma que:

Extirpada de sua vitalidade político-poética, a força de criação tende então a produzir cartografias a partir do mero consumo de ideias, imagens e gestos prêt-à-porter. A intenção é recompor rapidamente um território de fácil reconhecimento, na

ilusão de silenciar as turbulências provocadas pela existência do outro (ROLNIK, 2010, p. 20–21).

Assim, conceitos como “autonomia”, “invenção”, “professor reflexivo”, “formação crítica e/ou problematizadora” também podem ser capturados, e é importante que nos atentemos a tais movimentos, pois também caímos em suas armadilhas. Dizer que esta formação é “crítica” ou “inventiva” *a priori*, não nos garante nada. Podemos nos apresentar como “críticos” e afirmarmos em nossas práticas direções silenciadoras de forças que buscam defender outros mundos possíveis.

Desse modo, críticas dirigidas ao ensino de psicologia nas licenciaturas, apesar de apontarem para questões muito importantes e não superadas, não estão isentas de reforçar uma política de formação que está em conformidade com a lógica da capacitação, por exemplo. Esta apresenta uma política pautada por um mercado de trabalho que produz a necessidade permanente de formação, já que as habilidades e competências requeridas aos trabalhadores caem rapidamente em desuso.

No que se refere à formação de professores, o mercado dos cursos de capacitação e “formações em serviço” cresceu substancialmente nos últimos anos. Exige-se do professor uma lista de habilidades e competências cada vez mais extensa, em uma lógica cada vez mais empresarial. O livro “Aula nota 10” (de Doug Lemov), utilizado pela Fundação Lemann<sup>42</sup>, em suas capacitações de professores, por exemplo, apresenta “49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”. Nele há técnicas para: garantir um bom desempenho acadêmico; estruturar e dar aulas; motivar os alunos nas suas aulas; estabelecer e manter altas expectativas de comportamento; melhorar seu ritmo, com técnicas adicionais para criar um ritmo positivo em sala de aula, etc. Tudo isso com base na técnica de “professores exemplares”, segundo o seu autor. E por que essa lógica empresarial meritocrática nos inquieta? Será que tal política de capacitação como mercadoria está aberta, por exemplo, à problematização do que é apresentado no material como “proposta” de formação?

---

<sup>42</sup> Tal Fundação foi criada pelo empresário e economista brasileiro Jorge Paulo Lemann. Dentre suas ações, está a capacitação de professores de escolas públicas das redes estaduais e municipais, em diversas regiões do Brasil. De acordo com seus idealizadores, o foco de Programas como o “Gestão para Aprendizagem” está nos resultados de aprendizagem e na formação de líderes que resolvam problemas sociais. Acredita-se na eliminação da desigualdade educacional via oportunidade educacional. Este Programa tem duração de dois anos e volta-se para ações que vão das Secretarias de Educação às salas de aula, alinhando toda a rede aos objetivos citados. No que se refere à capacitação de professores, o foco está no “melhoramento” de suas práticas pedagógicas. Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar>.



Estamos vivendo a invasão da lógica empresarial em todos os níveis de escolaridade. Trata-se de um regime de controle que merece ser destacado, pois interfere no mais ínfimo de nossa existência. Nele, “não se deve ter nada acabado; ao contrário, ele se fortalece por meio da noção de inacabado, convocando todos a participar da busca por uma maior novidade e produtividade de um mundo idealizado como uma grande empresa” (DIAS, 2011b, p. 132).

Tal lógica entende a capacitação como a habilidade de fazer algo novo e desvaloriza a bagagem de conhecimento e de experiência acumulada pelos trabalhadores. Perpetua, assim, modos descartáveis de produção de subjetividades úteis à lógica do mercado atual, “(...) uma subjetividade apta para lidar com uma mutação constante e rápida que, ao mesmo tempo, não se prende à experiência nem ao longo prazo” (DIAS, 2011b, p. 118), e que é forjada nas “sociedades controle” (DELEUZE, 1992). Trata-se de sociedades conectadas em redes contínuas, em que dispositivos fluidos e flexíveis operam em toda sua extensão, produzindo controles velozes, contínuos, ilimitados e de curto prazo. Nestas sociedades, operadas por máquinas de informática e computadores, nunca se termina nada. Estamos constantemente “em formação”. Constantemente endividados e impelidos ao consumo. “Com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa”<sup>43</sup> (DELEUZE, 1992, p. 221).

O que tal modulação do capitalismo busca é a venda de seus serviços. O que quer comprar são ações. Com tais operações, produz senhas de acesso a bancos de dados que capturam de modo cada vez mais refinado as subjetividades (DIAS, 2011b). Assim, de acordo com a autora, o capitalismo transformou em capital não apenas o capitalizável, mas também o não capitalizável: as maneiras de ser, de fazer, de ter prazer, de ensinar, de aprender, as atitudes, etc. Nesta forma de controle, o regime do capital opera na ordem dos desejos, dos afetos, das experiências. Engendra subjetividades dispostas a abrir mão de certas estabilidades, de projetos de longo prazo, de laços/relações fixas, não sem custos. Estamos cada vez mais estressados, mais ansiosos e recorrendo cada vez mais a psicofármacos para “dar conta” do que está para além das possibilidades de nosso corpo.

Nas palavras de Guattari e Rolnik (1996):

---

<sup>43</sup> Os mecanismos de controle “a céu aberto” se tornaram possíveis no século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial e, principalmente, com o advento da cibernética. Para mais informações, conferir Deleuze (1992).

Uma das principais características dessa produção [de subjetividade] nas sociedades “capitalísticas” seria, precisamente, a tendência a bloquear processos de singularização e instaurar processos de individualização. Os homens, reduzidos à condição de suporte de valor, assistem, atônitos, ao desmanchamento de seus modos de vida. Passam então a se organizar segundo padrões universais, que os serializam e os individualizam. Esvazia-se o caráter processual (para não dizer vital) de suas existências: pouco a pouco, eles vão se insensibilizando. A experiência deixa de funcionar como referência para a criação de modos de organização do cotidiano: interrompem-se processos de singularização. É, portanto, num só movimento que nascem os indivíduos e morrem os potenciais de singularização. Tudo isso constitui uma imensa fábrica de subjetividade, que funciona como indústria de base de nossas sociedades (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 38).

De acordo com Pelbart (2003 apud DIAS, 2011b), esse capitalismo que penetra em todas as dimensões de nossa existência ganhou a batalha quanto integrou a atividade intelectual ao processo produtivo. Ele se libertou de sua forma industrial ao estender suas operações de controle, forjadas em um mundo conexionista, ao trabalho cognitivo. Assim, a capacidade de produzir sentido que pode haver no trabalho intelectual é reduzida à mercadoria em um processo de produção complexo.

Por essa via, “o valor de uma carreira se prende à habilidade de solucionar problemas de curto prazo com êxito e sempre de um modo novo” (DIAS, 2011b, p. 133). Segundo a autora, no campo da formação de professores, temos visto imperar uma política cognitiva como (In)formação, que imprime uma lógica de acesso rápido voltada para a superficialidade, além de essencializar “as relações de conhecimento na representação e no processamento simbólico da informação” (DIAS, 2011b, p. 130).

O que se privilegia é a solução de problemas. Para Richard Sennet (2006 apud DIAS, 2011b) a “sociedade da capacitação” investe na constituição de “aptidões portáteis”, pois se exige cada vez mais dos trabalhadores a habilidade de resolver problemas de diferentes ordens, de interpretar um conjunto de informações e práticas em constante mudança (DIAS, 2011b). Políticas que produzem subjetividades em uma lógica meritocrática que premia os ditos “criativos” (que se adaptam a esse contexto) e pune os demais. Lógica produtora de endividamentos contínuos, de incertezas e de ilusões que, no final das contas, produz um grande número de desempregados qualificados, ou ainda, empregados diplomados que trabalham sem as garantias mínimas dos direitos trabalhistas e com baixíssimos salários. Como afirma Sennet (2006 apud DIAS, 2011b), essas mudanças não libertaram as pessoas, como apregoam muitos discursos que abraçam essa política. É preciso estarmos atentos às técnicas de coerção operadas por ela, que inclui a imposição de certos modos de vida e a consequente limitação das possibilidades de criação de outros mundos possíveis.

É neste terreno da formação como (In)formação que ocorre o desenvolvimento das habilidades e competências. O que se busca produzir é um educador que cumpra tarefas, que obedeça a ordens, que execute o que foi elaborado fora das escolas. O educador, sob essa perspectiva, torna-se instrutor: um bom técnico consumidor de capacitações que faz circular informação e não conhecimento. As subjetividades geradas por estas políticas “lidam com a memorização conteudista do curto prazo para fazer uma avaliação ou passar de ano” (DIAS, 2011b, p. 144). Um modo de representação que produz nessa política de formação “um corpo obeso de competências” (DIAS, 2011b, p. 145).

A mais recente Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), de outubro de 2017, reafirma esta lógica, o que não surpreende. Sua elaboração contou com a intensa participação de representantes de bancos e não foi discutida amplamente com professores e demais profissionais de educação.

Em outubro de 2017, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em texto publicado em seu *website*<sup>44</sup>, manifestou-se contrária a tal Política. Segundo a Associação, a PNFP foi definida de forma impositiva pelo MEC, representando, assim, um grave retrocesso. Dentre as problemáticas apontadas, está o fato de que tal Política desvia a atenção da sociedade com relação ao contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica seriamente qualquer política voltada à formação. Além disso, esta “nova” Política apresentada pelo MEC não contém novidades que de fato possam trazer benefícios à formação de professores. Ao implementar a Residência Pedagógica, por exemplo, não levanta como questionamento o aumento dos cursos de licenciatura a distância, sendo que muitos deles são de baixa qualidade. Este tipo de formação tem sido o alvo prioritário de investimentos, o que muito beneficia o setor privado da educação. Por fim, a ANPEd destaca o risco da crítica relacionada aos “currículos extensos” das licenciaturas. Um dos principais efeitos desta crítica tem sido o aligeiramento ainda maior da formação de professores, o que reduz a prática docente à concepção de “atividade técnica”, sem a devida articulação com uma sólida formação teórica e crítica.

Rocha (2008) destaca os riscos que políticas de formação como essa colocam em cena. A escola é tomada como uma instituição abstrata, estável, e o professor é tido como um profissional descontextualizado. Tal perspectiva não aposta na consciência política dos educadores e nem considera que eles inventam por meio de suas práticas o próprio trabalho, o

---

<sup>44</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso: Junho/2018.

próprio cotidiano. Como vimos, seria preciso um outro, a academia, os saberes científicos, os especialistas a lhes dizer o que fazer ou formar tal consciência.

Nessa perspectiva, caberia ao ensino de psicologia, por exemplo, fornecer subsídios ao professor para que ele realmente pudesse entender o que ocorre em sala de aula, em uma perspectiva de desvelamento, como se a realidade fosse dada. Fala-se em uso correto do conhecimento, naturalizando-se o que seria “correto” ou “incorreto”. Entende-se que tal área do conhecimento deve estar nos cursos de formação de professores para que o professor possa “entender o aluno em sua totalidade” (VERCELLI, 2007 apud COSTA, 2015). Muitas vezes, parte-se de premissas de que a formação do professor deve atingir certos fins, desconectando estes últimos do contexto histórico e político nos quais são produzidos, tomando-os, assim, em uma obviedade perigosa.

Desse modo, a formação é entendida como essência dos corpos, como cumprimento do que está prescrito, planejado. Como veremos mais à frente, nessa lógica, a dimensão inventiva do trabalho docente é invisibilizada, embora sempre existente. Produz-se, assim, na educação básica, tanto a culpabilização de professores quanto de estudantes. Os primeiros acusados de uma suposta “incompetência” ou “má formação”, enquanto os segundos seriam filhos de “famílias desestruturadas” que não educariam suas crianças, nem valorizariam a escola.

Já nas licenciaturas, tais políticas de formação produzem a desqualificação dos saberes discentes, de suas experiências, questões, problematizações, produzindo silenciamentos, como se a eles coubesse apenas tomar nota e reproduzir o pensamento dos autores indicados pelos docentes. Aliás, essa desqualificação vai muito mais além, como veremos nos próximos capítulos desta tese.

Diante de todo o exposto, será possível ainda pensarmos em produção de rupturas a essas políticas de formação que atravessam diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a *psicologia da educação*?

### **3.4 A pista do décimo segundo camelo e a produção de deslocamentos na pesquisa**

Tais análises, por vezes, podem produzir em nós a sensação de que nada mais há a fazer. Nada mais há para lutar. Por vezes também caímos nas armadilhas das queixas e das

denúncias. Essas produzem paralisias em nossas práticas e precisamos estar atentos a elas. Como se nada mais nos restasse a fazer a não ser lamentar o fato de a universidade não ser diferente, de os licenciandos não serem diferentes, de as escolas não serem diferentes, assim como os profissionais de educação. Nesses momentos, foi fundamental poder dividir angústias, dúvidas na prática docente e na escrita com o grupo de orientação coletiva *PesquisarCOM*.

Nesses encontros, fomos percebendo as reatividades e os denunciamentos que por vezes nos desmobilizam. Os perigos de seguirmos esses caminhos são diversos. Despotencializamos nossas práticas quando gastamos muito tempo e/ou muita tinta criticando aquilo que a psicologia fez na educação ou aquilo que deveria ter feito e não fez, por exemplo. E olhamos pouco para o que nós estamos produzindo na educação no tempo presente. Um dos riscos da denúncia é o de que, com ela, buscamos falar em nome de uma verdade. Nessa direção, apagamos as singularidades, as relações, as forças que tecem os encontros, as práticas. Do mesmo modo, a denúncia traz o risco de falarmos sobre o outro, ou sobre certa situação, colocando-nos distantes dela. Nesse movimento, localizamos a violência no outro, nunca em nós. Como se não operássemos violências com nossos discursos e com nossas acusações. Além disso, ao ficarmos apenas com a denúncia, não criamos outras possibilidades de intervenção.

Ter esse cuidado, por outro lado, não significa que não possamos levantar críticas a certas práticas em psicologia e/ou em educação, por exemplo. Podemos dizer que praticar psicologia em contextos educativos, distanciada do cotidiano escolar e das relações que o fazem existir, ainda existe como prática nos dias de hoje, inclusive no ensino superior. Podemos entender que uma formação em psicologia que não se preocupa em discutir educação, nem a atuação de psicólogos em instituições públicas, contribui para esse fato, bem como ocorre em cursos de formação de professores em que os conteúdos de *psicologia da educação* são ministrados de modo a-histórico e individualizante. Somos herdeiros dessas práticas, elas nos constituíram como profissionais. Mas isso não significa necessariamente a produção de imobilidades, ou seja, não impede a invenção de outros caminhos, nem nos impede de perceber esses processos como forças que também nos constituem.

Uma das leituras que trouxe muita força nesse sentido, durante as reuniões do grupo *PesquisarCOM*, foi a da fábula do décimo segundo camelo, que chegou até nós por meio do livro *Les faiseuses d'histoires* de Despret e Stengers (2011)<sup>45</sup>:

A fábula do décimo segundo camelo conta que um velho beduíno, sentindo próximo o seu fim, chamou seus três filhos para partilhar entre eles o que lhe restava de bens. Ele lhes disse: Meus filhos, deixo a metade de meus bens ao primogênito, um quarto ao segundo, e para você, meu último filho, lhe deixo a sexta parte. Em ocasião da morte do pai, os filhos ficaram perplexos, pois seus bens não passavam de onze camelos. Como dividir? A guerra entre os irmãos parecia inevitável. Sem solução, eles foram à cidade vizinha, pedir os conselhos de um velho sábio. Este refletiu, depois franziu a testa: Eu não posso resolver este problema. Tudo o que posso fazer por vocês é dar-lhes meu velho camelo. Ele é velho, magro, mas ainda muito valoroso, ele os ajudará, talvez. Os filhos levaram o velho camelo e fizeram a partilha: o primeiro recebeu então seis camelos, o segundo três e o último dois. Restara o velho camelo magro que puderam devolver ao seu proprietário<sup>46</sup> (DESPRET e STENGERS, 2011, p. 33).

De acordo com as autoras, receber uma herança implica sempre uma ação, uma tomada de posição. Trata-se de um tornar-se herdeiro. Isto significa que quando herdamos algo, um trabalho precisa ser feito para recebermos a herança. Pois herdamos, a princípio, problemas que não possuem solução óbvia. Estes abalam nossas certezas, afligem-nos, colocando-nos para pensar. A herança nunca acompanha um manual de instruções, e com ela precisamos sair de nossas zonas de conforto.

O décimo segundo camelo acrescentou à herança recebida pelos irmãos uma dimensão que não estava dada na partida. E com um novo arranjo, eles conseguiram resolver o problema em que se encontravam. O velho sábio não foi aquele a dar a resposta correta, nem o camelo velho era uma solução em si. Levando essa fábula para nossas práticas de ensino e pesquisa, podemos pensar nos acontecimentos que trazem novas dimensões aos nossos problemas de pesquisa e/ou às questões que surgem nas salas de aulas e em nossos estudos.

Dessa fábula, podemos tirar muitas consequências, e elas ressoarão ao longo desta escrita daqui para frente. Uma delas é a de que as críticas que podemos levantar com relação às práticas da psicologia na educação não são histórias únicas. Afirmá-las, tão somente, pode

---

<sup>45</sup> Agradeço o grupo *PesquisarCOM* pela tradução deste livro.

<sup>46</sup> Tal conto foi escrito originalmente por Malba Tahan (1963). Sua versão possui algumas diferenças, como o número de camelos recebidos pelos irmãos de herança: trinta e cinco. De todo modo, foi necessário adicionar mais um camelo para a resolução da partilha.

contribuir para reforçarmos aquilo que queremos combater. Precisamos ir além e realizar movimentos a partir dessa herança, afirmando outras práticas, acrescentando novas dimensões aos nossos problemas iniciais. Assim, nossas ações já não estarão mais tão preocupadas com a mera acusação ao outro, já que nos implicamos com as críticas que levantamos e com as análises que empreendemos. A análise de implicação, como diretriz ética e política de pesquisa, funcionou para esse estudo como um “décimo segundo camelo”. Mas não paramos por aí.

No grupo de orientação coletiva *PesquisarCOM*, por exemplo, conheci um conjunto de autoras que muito me fortaleceu nessa direção, como: Donna Haraway (1995), Vinciane Despret e Isabelle Stengers (2011); além de outras como Grada Kilomba, Glória Anzaldúa (2000), Conceição Evaristo. Como veremos mais atentamente no capítulo 5, cada uma delas, a partir dos lugares que ocupam, questiona os lugares de fala e os saberes hegemônicos que vigoraram, por exemplo, dentro da academia, formando nossos pensamentos, nossas subjetividades, fazendo-nos acreditar que certos saberes e modos de vida são inferiores a outros. Elas nos atentaram para a importância de contarmos outras histórias, histórias de lutas e de produção de saberes minoritários, histórias que por muito tempo foram ignoradas por e/ou silenciadas pela academia. Inspiradas por tais mulheres, construímos no coletivo *PesquisarCOM* outra direção de pesquisa e de escrita: a importância de contar outras histórias.

Essa pista também funcionou como um décimo segundo camelo, pois acrescentou para nossas pesquisas uma dimensão que não estava dada antes e nos possibilitou ir além das denúncias à história da psicologia. Aos poucos, fomos percebendo a importância de ativarmos outras memórias de formação.

Tais leituras, encontros e conversas ativaram em mim as memórias tanto da prática como psicóloga escolar quanto da formação que experimentei no meu percurso como estudante de licenciatura, como veremos a seguir. E me afetaram de modo a levar a proposta até os licenciandos de *psicologia da educação*, convidando-os a também partilharem suas memórias de formação, seja na educação básica ou na educação superior, dentro e fora de sala de aula. Aos poucos, as questões iniciais – “como ensinar?” e “o que ensinar?” foram se transformando em questões como: quais saberes construídos entre psicologias e modos de fazer educação podem trazer potência tanto às práticas dos atuais e futuros professores, quanto às nossas?

### **3.5 A licenciatura em psicologia: pensando o trabalho docente e a importância da coletivização das práticas**

Estar professora substituta de psicologia em uma Faculdade de Educação e participar dos encontros possibilitados pelo doutorado em psicologia na UFF foi ativando em mim as memórias de meu percurso de formação docente, especialmente aquelas relacionadas à licenciatura em psicologia. Tal habilitação não foi necessária para que eu ocupasse tal posição docente. Mas cursá-la trouxe-me a oportunidade de vivenciar as experiências mais marcantes da graduação. Compartilharei a seguir dois desses momentos, e posteriormente trarei alguns dos efeitos dessa experiência no modo como penso e pratico a disciplina *psicologia da educação* nas licenciaturas.

*Durante a licenciatura, o encontro com a disciplina “psicologia da educação” foi de fato muito especial. Em 2011, ela estava organizada em rodas de conversa e reunia estudantes dos mais diversos cursos de licenciatura. Cada roda trazia uma temática e podia durar mais de uma aula. Em uma delas, realizamos uma atividade baseada no teatro-fórum. Cada grupo deveria eleger alguma situação que considerasse problemática, vivenciada em uma escola, e performá-la. No auge do conflito a cena deveria ser congelada e a turma iniciava uma discussão, propondo soluções para o término da cena e resolução do conflito apresentado. A plateia poderia intervir na cena inclusive atuando, já que os licenciandos-atores poderiam ser substituídos por pessoas da plateia. Tal atividade abria múltiplas possibilidades de intervenção e mostrava para nós a força do coletivo.*

*Outra atividade muito marcante dessa disciplina foi quando nos deparamos em grupo com uma situação que não fazíamos a menor ideia de como resolver, situação muito frequente nas escolas. A professora pediu à turma que se dividisse em grupos. A orientação foi que os estudantes se dividissem por curso. Os licenciandos de física, por exemplo, deveriam sentar juntos. Licenciandas de psicologia éramos apenas duas. Formamos uma dupla. A seguir, cada grupo ganhou uma questão de vestibular de outra área do conhecimento que não a sua área de estudo. Licenciandos de física foram convidadas a analisar um poema de Pablo Neruda. Licenciandas de psicologia foram convidadas a provar a existência do zero absoluto. Cada um dos grupos ali presentes não fazia ideia de como resolver tais questões. Fizemos uma bela discussão com relação às possibilidades de*



*invenção diante do não saber. Mais uma vez criamos soluções coletivas e rimos muito da criatividade de cada uma das respostas (Memórias, abril de 2017).*

Algo muito potente que aprendi com essas experiências de formação foi a importância da construção coletiva das soluções para as problemáticas vivenciadas nas instituições escolares. Nas atividades propostas pela professora, fomos surpreendidos por certas situações para as quais não tínhamos respostas imediatas. Isso é muito comum no cotidiano escolar. Por mais que façamos planejamentos e aprendamos com alguns autores técnicas para realizar um bom planejamento, esse nunca dará conta da complexa realidade que atravessa os contextos escolares. Somos recorrentemente surpreendidos e nossos planejamentos constantemente desafiados e revistos. Nesse sentido, os imprevistos podem ser vistos como uma possibilidade de reinventarmos nossos modos de atuar na educação, e não como desvios que não deveriam ocorrer.

A partir desta experiência, penso que a presença da disciplina de *psicologia da educação* nas licenciaturas pode ser uma boa oportunidade para colocarmos em discussão o próprio ofício docente, inclusive o nosso. A prática com psicologia escolar em Itaguaí mostrou que muitos professores da educação básica trazem em suas narrativas o sentimento de frustração e de falta que atribuem ao próprio trabalho. Isso acontecia, por exemplo, quando eles não conseguiam cumprir o cronograma de conteúdos dentro do tempo pré-estabelecido pela Secretaria de Educação, devido a fatores como “agitação da turma”. Ora eles culpavam certos estudantes por isso, ora culpavam a si mesmos. Pesquisas como a de Sá (2016) mostram que boa parte dos professores da educação básica sente que seu trabalho é eficaz apenas quando os estudantes demonstram ter aprendido os conteúdos previstos. Se esses aprendem outras coisas, isso não é considerado.

Como vimos, essa concepção do trabalho docente é produzida por uma política cognitiva que trabalha com modelos ideais de professores e de estudantes orientados por teorias de desenvolvimento e de aprendizagem que trazem normas que balizam a forma de ensinar. Normas externas às atividades de trabalho docente. Como destaca Sá (2016), o modo ideal de realizar o trabalho docente traz uma forma de trabalhar que não depende de outros trabalhadores, é cada um por si.

De acordo com essa perspectiva, cada professor, individualmente, deverá ser capaz de solucionar todos os problemas, ter todas as respostas, ser o detentor do saber, não reclamar,

adaptar-se facilmente às condições de trabalho colocadas, etc. Isso seria um trabalhador eficiente. Porém, essa “eficiência” está vinculada à racionalização e à competitividade e não à qualidade do processo educacional.

A lógica em questão é produtivista, ou seja, prima pelo menor tempo e menor custo para a obtenção máxima de resultados. Desse modo, tal modelo idealizador do trabalho docente não considera os limites das prescrições, presentes em toda atividade de trabalho, nem a necessidade sentida por cada trabalhador de criar e recriar modos de fazer para que o trabalho possa ser de fato executado. A educação e a escola, por sua vez, são tidas como neutras, como se pudessem estar imunes às problemáticas sociais, econômicas e políticas de certo território. Temos, assim, uma lógica de “eficiência” que não considera as avaliações coletivas de objetivos e necessidades a serem alcançadas em cada escola (SÁ, 2016), o que contribui para a precarização do trabalho docente (AGUIAR & ROCHA, 2008).

Ocorre que esses mesmos professores realizam uma série de atividades que estão muito além do “passar conteúdo”. Durante boa parte de suas aulas, eles negociam regras de convivência com seus estudantes, por exemplo. Isso demanda um trabalho de pactuações e repactuações constantes. Muitas vezes esses profissionais passam grande parte de suas aulas fazendo acordos, trabalhando valores e regras com as crianças e jovens. No entanto, como esse trabalho não é visto como “o conteúdo a ser ensinado”, grande parte da atividade docente é invisibilizada nesse processo.

Contrárias a esse modo de conceber o trabalho, afirmo com Barros *et al* (2008, p. 119) que:

(...) os trabalhadores, no contato com o meio de trabalho, o modificam, o subvertem com o intuito de dar conta das variabilidades, das infidelidades que se apresentam, eles o transformam, reinventam incessantemente seus modos de trabalhar, sua atividade (DEJOURS, 1998).

Como nos ensinou Canguilhem (2001), a atividade de trabalho nos impele à produção de normas. Tal modo de conceber o trabalho implica em uma concepção de gestão bem diferente daquela que compete exclusivamente aos especialistas da administração ou à direção da escola. O trabalho docente possui um caráter gestor, pois cria possibilidades, inventa saídas, define e redefine prioridades.

A gestão do trabalho ocorre onde há imprevisibilidade (BARROS *et al*, 2008). E, nos contextos educativos, sabemos que não faltam imprevistos, variabilidades e complexidades.

Todos os professores criam, assim, modos de fazer sua prática, o que implica muitas vezes em um “embate entre valores, condições de trabalho, determinações organizacionais, política educacional, condições sociais das escolas e alunos, etc” (BARROS *et al*, 2008, p. 127). Nas atividades docentes há toda uma série de subversões, de transformações fundamentais, pois são nessas ações que encontramos incessantes movimentos de produção de saúde (BARROS *et al*, 2008). No entanto, esses são invisibilizados ou nem mesmo são percebidos pelos próprios docentes. E se não são percebidos também não são compartilhados.

A organização do trabalho docente muitas vezes impossibilita que esses profissionais se encontrem, conversem, partilhem experiências. Mas esses tempos e esses espaços precisam ser criados, não serão concedidos por instâncias superiores.

Concordo com os autores quando eles pontuam que o processo de isolamento vivenciado pelos professores da educação básica reforça cada vez mais “a necessidade de se produzir estratégias coletivas de luta pela saúde e espaços coletivos nas escolas para que os problemas e suas soluções sejam compartilhados com os pares, a fim de diminuir o sentimento de impotência” (BARROS *et al*, 2008, p. 127).

E uma maneira de fortalecer os professores nessa direção é apostando nesta produção coletiva desde a formação inicial, como no caso das licenciaturas. Lá podemos trabalhar com uma concepção de cotidiano escolar que não o reduz às rotinas, às normas ou aos planejamentos. Pelo contrário, esse cotidiano é marcado por imprevisibilidades e, por isso mesmo, pede de nós inventividade. Segundo Michel de Certeau (1994), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p. 38). Louzada e Barros (2008) complementam essa ideia: “Como caçadores, restam aos indivíduos astúcias, reinvenções dos códigos demarcados” (p. 81). Ou seja, “cotidiano é paradoxo, pois aberto ao intempestivo e, ao mesmo tempo, fechado ao cumprimento de tarefas rotineiras” (ROCHA, 2008, p. 188). Como profissionais de educação, gerimos nossas práticas entre planejamentos, grades curriculares e a invenção de novos possíveis. Criamos “táticas”. Utilizamos esse conceito no sentido dado por Michel de Certeau (1994). Para o autor,

(...) a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” (...), e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível, objetável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades

oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p. 100–101).

No campo da educação básica e da formação de professores, o grande desafio que temos está em criarmos fissuras aos modos instituídos de formar, de pensar o ofício docente, de ensinar psicologia. No ensino superior, também somos afetados pela fragmentação do trabalho, que muitas vezes reduz nossos encontros a reuniões burocráticas. Pouco tempo temos para a construção conjunta de direcionamentos de trabalho, o que poderia possibilitar a construção de diálogos interdisciplinares ou até mesmo, se quisermos ousar, a transgressão das fronteiras disciplinares. Ações que podem produzir aberturas a outros modos de ensinar, de aprender, de pesquisar, de produzir conhecimento, envolvendo docentes e discentes nessa construção.

Isso “envolve disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema do aprender e do ensinar” (DIAS, 2011a, p. 274). Ao dedicarmos-nos à construção dessas fissuras *COM* os estudantes no ensino superior, especialmente nas licenciaturas, disseminaremos de algum modo essa prática na educação básica, pois é lá que os licenciandos atuam ou irão atuar. Assim, alio-me a Barros *et al.* (2008) quando os autores ressaltam que

Os espaços coletivos de análise são elementos fundamentais para que se construa o conhecimento de trabalhadores e pesquisadores da academia e, no mesmo movimento, para que se atue na formação de profissionais comprometidos com a proposta de invenção da escola (BARROS *et al.*, 2008, p. 129).

E qual é a força desta direção?

O conceito de coletivo, proposto por Barros (1994), rompe com o sentido de unidade geralmente atribuído aos grupos, e com as práticas produtoras de explicações universais. O coletivo, ao ser entendido como multiplicidade e provisoriedade, coloca em questão o lugar intimista e privatista que historicamente produziu o modo-de-ser-indivíduo. Tal conceito busca romper com as tantas dicotomias que afastam os indivíduos do social, como interno/externo; indivíduo/grupo; público/privado, etc. Conforme afirmei em trabalho anterior,

fortalecer o coletivo escolar é lutar contra a lógica das competições que valoriza certos modos de fazer e enfraquece outros; que não escuta seus profissionais e que os faz pensar que suas dificuldades com determinada turma, por exemplo, são pessoais e devem ser resolvidas fora da escola. É lutar também contra a lógica que individualiza o grupo, como se este fosse resultado de uma soma de indivíduos, como se os grupos portassem uma essência, um modo de funcionar independente daqueles que dele fazem parte. A partir da noção de coletivo, podemos pensar o grupo não como um modo de os indivíduos se organizarem, mas como algo que produz novos acontecimentos. O que não se dá sem embates, já que o coletivo não busca a padronização dos comportamentos, o equilíbrio, o consenso, o enrijecimento dos acordos produzidos, já que estes são provisórios (MASCARENHAS, 2016b p. 114–115).

O coletivo, nesta perspectiva, não ocorre sem que nos encontremos com as multiplicidades, com os múltiplos modos de fazer educação e de estar na escola; sem o compartilhamento de saberes, experiências, inseguranças; sem choques entre diferentes perspectivas, modos de fazer, e modos de afirmar a vida. Trata-se de um posicionamento que não se dá sem desafios, sem tensionamentos. Mas que pode ser muito potente para olharmos de outro modo para as tantas questões que encontramos na educação, e que aparecem cristalizadas em corpos, culpabilizando-os pela produção dos fracassos apresentados.

As experiências aqui relatadas de formação e de atuação na área de psicologia, tanto na educação básica quanto na superior, fortalecidas pela concepção de coletivo apresentada, foram essenciais para a compreensão de algo que não consta nos manuais de psicologia: as práticas e os processos de subjetivação são efeitos de determinados processos onde múltiplas forças estão em jogo. Dito de outro modo, os sujeitos encaminhados aos especialistas, os fenômenos psicológicos e educacionais, os afetos, as atitudes, as relações, são engendradas por campos de forças. É no campo que se produzem as questões subjetivas. Isso faz toda a diferença. Ao buscar acessar esses jogos de força, podemos sair dos corpos dos sujeitos e direcionar a atenção para as práticas e os saberes presentes na produção de fenômenos como o fracasso escolar (MACHADO, 2003).

Nesse sentido, a direção de trabalho que afirmamos nos cotidianos escolares está na produção de visibilidade das tensões presentes nesses espaços e nas contradições presentes em muitas de suas práticas como, por exemplo, na produção de encaminhamentos de estudantes com “dificuldades de aprendizagem” para especialistas. De acordo com essa perspectiva, a avaliação psicológica se dá na seguinte direção: menos uma avaliação de indivíduos e mais avaliação de processos.

Segundo Machado (2003), “‘avaliar um campo de forças’ implica em conhecer essas forças. Forças dão-se em movimento, podemos conhecê-las nos movimentos” (p. 78-79,

2003). Ou seja, o que buscamos avaliar são as forças presentes na produção das queixas escolares. Somos também forças procurando produzir psicologias que se sustentem em outras bases (que não aquelas que se referenciam em um sujeito universal e que se sustenta no registro da causalidade). O que buscamos está no registro da produção das práticas e dos saberes. Pensemos então em espaços cujas forças se articulam, cruzam-se, afetam-se (MACHADO, 2003).

Diante dessas composições, nosso grande desafio como psicólogo(a)s na educação está em criarmos dispositivos que recuperem as forças e intensidades submetidas às formas instituídas, tecendo novas conexões, visibilizando produções que antes eram desconsideradas (MACHADO, 2003; 2007). Tais análises podem, inclusive, diminuir a necessidade de produzir encaminhamentos com demandas de tratamentos médicos ou terapias diversas, e de esperar “soluções” descontextualizadas das realidades escolares<sup>47</sup>. Assim, podemos pensar que cada um dos tantos casos direcionados à psicologia, seja na educação básica ou nas licenciaturas “(...) é menos unidade, individualidade, menos regra geral que homogeneíza os casos e mais o um-expressão, índice de qualquer outro caso, aberto, portanto, a muitos em um *continuum* de intensidades que compreende diferenças” (PASSOS e BARROS, 2009, p. 169).

Esses direcionamentos também são fundamentais para pensarmos o ensino de psicologia nas licenciaturas. Na licenciatura em psicologia, no momento em que cursei *psicologia da educação*, o que mais me marcou não foram os conteúdos que constavam no planejamento da disciplina. A turma não era provocada, por exemplo, a responder aos problemas colocados pelos exercícios com teorias psicológicas. O que mais marcou minha formação naquele momento foram as intervenções e discussões possibilitadas pelos exercícios coletivos que recorrentemente realizávamos. Nas aulas, não ignorávamos as contribuições de autores clássicos da *psicologia da educação*. Também estudávamos as teorias. Mas essas não eram únicas nem eram apresentadas a nós como superiores aos nossos saberes e experiências prévias. Tais exercícios nos ensinavam, sobretudo, a importância de construirmos soluções locais, provisórias, articuladas às problemáticas que surgiam naqueles encontros. Quando a professora nos lançava um desafio do qual não fazíamos a menor ideia da resposta, ela solicitava-nos invenções. Não tínhamos outra saída senão inventar modos de responder às situações difíceis. Naquelas rodas de conversa, não havia especialista para nos

---

<sup>47</sup> Cabe ressaltar que o grande número de encaminhamentos realizados pelas escolas aos serviços públicos de saúde, por exemplo, muitas vezes impede o acesso de quem realmente precisa de tratamento. É importante lembrarmos que em muitos serviços de saúde sofre-se com a falta de vagas. Muitas pessoas aguardam em longas filas para acessar um especialista.

oferecer a tão aguardada solução. A professora nunca se colocou nessa posição. E serei eternamente grata por isso<sup>48</sup>.

Acredito que produzir *COM* os professores da educação básica e *COM* os licenciandos a aposta de que os fenômenos como o “não aprender” são produzidos, transformando as queixas em tema institucional, é uma potente direção de trabalho. Mas para que ela seja potente, é preciso que problematizemos os especialismos e a lógica escolar em nós, deslocando-nos do lugar de quem sabe, de quem tem a solução, para produzir algo *COM* eles.

Afinal, produzir algo pela via do *pesquisarCOM* pressupõe uma disponibilidade para o encontro com forças que nos tiram de nossas zonas de conforto, desafiando as respostas prontas, assim como nossos saberes, nossas certezas e métodos. Pressupõe também a posição de não neutralidade do conhecimento, o que nos convoca a problematizar o seguinte: quais são os saberes e as políticas com os quais estamos nos aliando e quais são aqueles que estamos silenciando?

Esse posicionamento não é nada fácil de sustentar, pois esta é uma luta que fazemos por dentro da “barriga do monstro” (HARAWAY, 1995). Vivemos em um contexto de privatização das universidades públicas, de redução dos concursos públicos, de perseguição de professores que defendem a não dissociação entre educação e política, de acirramento da violência dentro e fora dos espaços educativos, de aumento do desemprego e aprofundamento das desigualdades sociais. Nesses embates cotidianos, produzimos certas psicologias e certos modos de fazer educação, afirmando que os espaços de formação acadêmica seguem como locais estratégicos para produzirmos resistências.

### **3.6 A aposta nos deslocamentos entre psicologias e modos de fazer educação**

As experiências expostas neste capítulo foram fundamentais para que pudesse, em sala de aula, operar com certas apostas na prática de ensino de *psicologia da educação* nas licenciaturas. Como vimos, as experiências com a licenciatura em psicologia, as aulas e orientações no doutorado, e os projetos que realizava junto aos professores nas escolas de

---

<sup>48</sup> Aqui deixo meus agradecimentos à professora Marisol Barenco de Mello pela experiência de formação no curso de *psicologia da educação* na UFF no primeiro semestre de 2011.

Itaguaí, ensinaram-me a potência que pode haver nos espaços coletivos que desafiam formas instituídas e inventam outros modos de fazer psicologia e educação. Potência que, como destaquei neste capítulo, coloca em xeque a postura do especialista detentor das respostas e das soluções, restando aos professores, quando muito, aplicá-las nos contextos escolares.

Tais experiências produziram em mim a necessidade de afirmar um *pesquisarCOM* também nas aulas de *psicologia da educação* da UFRJ, aliando-me a políticas de formação docente mais afeitas às diferenças, às incertezas, aos deslocamentos. Políticas que me possibilitassem questionar lugares dados, fronteiras rígidas, organizações curriculares que dificultam a produção do pensamento, dos espaços coletivos, das conversas.

Retomemos mais uma vez a atividade realizada pelos licenciandos relacionada à análise de suas formações acadêmicas, apresentada no capítulo 2<sup>49</sup>.

Após alguns semestres experimentando-a, acrescentei a mesma mais uma etapa, inspirada especialmente nas memórias relatadas neste capítulo. Na atividade, os licenciandos foram convidados a, além de levantarem as problemáticas em pequenos grupos, construir coletivamente as táticas de enfrentamento às mesmas (CERTEAU, 1994). Vimos no capítulo dois que tal atividade gerou queixas que, quando não colocadas em análise, podem nos imobilizar. A ideia da construção coletiva das táticas foi uma tentativa de, por meio da atividade, percebermo-nos como sujeitos ativos na construção de nossos cotidianos de trabalho e de formação acadêmica.

Quando a queixa está relacionada a certos métodos de avaliação, por exemplo, é preciso que nos impliquemos na produção dessa queixa. Métodos de avaliação, políticas de formação, currículos, conteúdos programáticos são produtos de relações das quais estudantes também participam. Mas muitas vezes, enquanto estudantes, tomamos isso como responsabilidade do professor, tão somente. Como se fossemos passivos. Como se ora não reforçássemos, ora não produzíssemos resistências nos cotidianos universitários.

Dias (2011a) também propõe análises nessa direção quando traz a importância de resistirmos ao lugar comum do dito “professor solucionador de problemas”. Postulados hegemônicos de formação entendem que cabe ao mestre propagar a informação e a explicação, e aos estudantes, tomar nota.

Tal lugar comum da explicação pode produzir certo conforto no aprender. Dias (2011a) chama atenção para o fato de que muitos estudantes se sentem atendidos com a

---

<sup>49</sup> Para relembrar esta proposta de atividade retornar às páginas 57 e 58 do capítulo 2.



explicação. Explicações tendem a produzir apaziguamentos, consensos: se o mestre disse, então é porque deve ser assim mesmo. E ainda que esses estudantes discordem ou tenham outro pensamento, não se sentem convidados pelo dispositivo escolar a tomar a palavra. Nós docentes também tendemos a nos sentir confortáveis com essa posição de saber. As questões que os estudantes fazem em aula, por exemplo, podem trazer desassossegos aos nossos saberes, o que requer que saíamos do familiar, pois solicita nosso pensamento. E é justamente a produção do pensamento que é freada quando primamos pela explicação, pelo desvelamento, pela interpretação. Nessa operação, podemos impossibilitar que nossos estudantes pensem por eles mesmos. Desse modo, um processo de formação que prima pela explicação embota o processo de invenção de problemas (DIAS, 2011a).

Penso que o campo da formação de professores em geral, e o ensino de psicologia voltado às licenciaturas, em particular, são terrenos férteis para inventarmos resistências a tal lógica. Entendo que a formação, assim como os processos de ensino-aprendizagem, são problemas micropolíticos, e que é possível fazermos usos minoritários do formar. Mas vamos devagar nessa parte.

Como vimos ao longo deste capítulo, entendo a escola básica como um campo de forças onde diferentes formas e forças estão em disputa, em que tanto reproduzimos certas lógicas instituídas quanto produzimos resistências a elas.

Pela mesma via, compreendo os processos de formação. Nesse campo de forças, cotidianamente entramos em embate com modos de formar que primam pelo dar forma, pela política da representação, pela reprodução de ideias. Mas formar não é apenas isso. Formar se dá em um paradoxo entre aprendizagens e desaprendizagens (DIAS, 2011a). Se por um lado nossos processos formativos são compostos por teorias, técnicas, informações e explicações (não se trata de abolirmos essas últimas, elas são importantes), por outro, formar “envolve também estratégias de desmanchamento de certas formas e políticas cognitivas cristalizadas, para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo”. (DIAS, 2011a, p. 270).

A autora propõe, a partir de sua prática docente com a disciplina de estágio supervisionado nas licenciaturas, que façamos uso de diferentes dispositivos que possam expressar as tensões desses cotidianos vivos e intensos tanto das escolas quanto das licenciaturas. Penso ser cada vez mais necessário e urgente criarmos ferramentas para enfrentar a vida tal como ela se apresenta, com seus contornos caóticos, suas imprevisibilidades, que pedem de nós que sejamos mais inventivos. É no bojo da

micropolítica que é possível experimentarmos uma formação que se componha de várias dimensões, pelos deslocamentos entre macro e micropolíticas de formação, que incluem o desmantelamento das formas, a criação de outros modos de ensinar, de aprender, de colocar os problemas e de construir as soluções. É nesses movimentos que precisamos estar mais atentas.

De acordo com Rocha (2012), a dimensão macropolítica diz de algo que tem representação, códigos, contornos bem definidos. Temos como exemplos as leis, as normas, as tradições. Trata-se de um plano que atravessa a vida das coletividades, nossos campos de trabalho e nossos processos de formação, pautando modos de fazer, produzindo subjetividades. O plano micropolítico, por sua vez, é o plano das turbulências, é o que acontece quando professores e estudantes se encontram e produzem derivas nos planejamentos, nos conteúdos programáticos, etc. É o que escapa a qualquer previsão. Na micropolítica, colocamos uma lupa no processo, nas relações. Para Guattari e Rolnik (1996), “a questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante” (p. 132–133).

Nesse sentido, Dias (2011a) propõe questões que servem como pistas para pensarmos em nossas práticas de ensino, de pesquisa e de extensão no campo da formação de professores:

Como funcionam os vetores que entram na formação de professores? Da mesma forma, como estão sendo criadas macropolíticas no campo da formação de professores, não estariam também sendo inventadas cotidianamente novas modalidades de luta micropolíticas? Como estas lutas estão sendo fabricadas? O que há de comum entre elas? Há ferramentas para o enfrentamento dessas lutas? (DIAS, 2011a, p. 285).

Cultivar o paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem neste campo significa mantermos sempre vivo o campo problemático, tensionando as certezas, os apriorismos especialistas. Para tanto, precisamos pensar no que temos feito de nossas formações acadêmicas, o que não está dissociado de pensarmos no que temos feito de nossas vidas e de nós mesmos. E aqui mais uma vez enfatizo o *pesquisarCOM* como direcionamento ético e político, pois o professor jamais conseguiria fazer isso sem tecer parcerias, sobretudo *COM* os estudantes, por mais bem-intencionado que fosse e por mais “preparado” que estivesse.

Na atividade que propus na disciplina *psicologia da educação*, no momento da apresentação das táticas pensadas por cada grupo, um deles sugeriu que a grade curricular deveria ser periodicamente revista e atualizada pelo corpo docente e discente. Apesar de os

estudantes terem esse direito nas universidades públicas, ele é muito pouco exercido na concepção daquele grupo. Um segundo grupo propôs maior interdisciplinaridade nos currículos como alternativa à “prisão do escaninho” e maior participação discente na construção de eventos acadêmicos. Assim, segundo eles, estariam mais preparados para enfrentar os problemas da realidade educacional na qual estão ou estarão inseridos. Um terceiro grupo chamou atenção para o excesso de disciplinas por período na grade curricular, o que impede que os licenciandos participem de outras atividades essenciais para a formação docente, como: a realização de círculos de discussão sobre temáticas diversas, dentro e fora da academia; a organização de eventos; a participação em projetos de pesquisa e extensão, etc.

Tais relatos nos chamam atenção especialmente quando apontam para o fato de o currículo ser formado por grades que cerceiam a liberdade de pensamento, encarcerando existências. É notável que o excesso de disciplinas dificulta a produção do pensamento, além de contribuir para o esvaziamento de espaços coletivos. Porém, é importante que enquanto docentes e discentes nos impliquemos na produção de outros espaços e tempos nas escolas e universidades. Quem são esses estudantes que deveriam participar da construção da grade curricular? – indagava aos licenciandos. Por vezes eles falavam sobre “os estudantes” como se eles não os fossem, como se estivessem de fora das problemáticas ali discutidas.

Ao longo das aulas pensamos na importância de nos atentarmos para aquilo que escapa à dimensão do tempo cronológico, tanto nos nossos processos de trabalho quanto na formação inicial de professores. Baptista e Gatto (2016) podem auxiliar nessa questão ao discutirem, em artigo, três dimensões do tempo articulando-as ao cinema e ao trabalho em psicologia escolar. Iniciam o artigo apresentando que, na antiguidade, os gregos tinham três conceitos para o tempo: *khronos*, *kairós* e *aíôn*. O primeiro se refere à temporalidade em que eventos são encadeados em uma lógica linear. O segundo é o tempo das oportunidades, a experiência do tempo oportuno que salta sobre nós, ligeiro e escorregadio. Já o terceiro conceito de tempo refere-se ao infinito, ao eterno, ao absoluto, ao homogêneo, ao vazio. Para Deleuze, seria o tempo dos acontecimentos, onde tudo pode acontecer.

O primeiro conceito, nosso velho conhecido, constituiu a experiência na modernidade na qual a temporalidade reside na vivência individual, produzindo subjetividades sem expectativas de produzir planos comuns. Os autores ressaltam que *khronos* não opera de modo apaziguador, como pode parecer à primeira vista. Trata-se de uma temporalidade avassaladora que tudo consome, que aniquila os rastros, que apaga certos passados, certas histórias, certas memórias, domesticando-as e trabalhando na manutenção

daquelas que interessam a certa ordem. Ela deixa ruínas. As escolas e as universidades, regidas pela soberania do *khronos*, parecem não deixar espaços para ocupações intensivas, para as múltiplas possibilidades de narrar a educação, a formação e a vida. No entanto, é possível lançarmos nossas práticas em outras direções. Se insistirmos no inacabamento da história, podemos nos lançar à busca de restos, de fissuras não notadas, de ritmos estranhos, de histórias silenciadas. Histórias que não deixam de existir sob a hegemonia de *khronos*, mas que com ele coexistem, em embates incessantes. “Restos que interrompem a luminosidade de uma opinião, a clareza de um veredito, a verdade de uma agonia” (BAPTISTA e GATTO, 2016, p. 8).

Um desses autores é, na verdade, uma autora que trabalhou com psicologia escolar em uma escola pública. No final do artigo, ela faz o relato de uma intervenção que planejou fazer junto à escola para discutir o tema da alteridade. Por meses ela planejou o encontro e selecionou o material a ser utilizado. Eram muitos materiais para preencher o tempo de uma hora e meia que ela teria com os educadores daquela escola. O objetivo era que, ao final do encontro, esses pudessem ter alguma noção sobre a importância de se pensar o tema da alteridade nas escolas. *Khronos* se fazia presente na produção de um nexos de causalidade. Mas ele não estava sozinho. No dia da atividade, um elemento intempestivo alterou os planos, produziu fissuras naquele planejamento tão cuidadosamente elaborado: a falta de luz na escola. De acordo com suas palavras,

A queda da energia elétrica produziu uma fissura no planejamento capaz de abrir brechas à descontinuidade do tempo cronológico. O auditório improvisado é dominado por este caráter destrutivo que “vê caminhos por toda parte” (BENJAMIN, 2013, p. 225). Aos professores e funcionários, por meio destes caminhos, entrava pela porta da escola a oportunidade de se agarrar ao topete de *Kairós* e produzir uma deformação, uma assimetria que tornava instável os lugares definidos na formação planejada. O inesperado abria espaço a uma experiência comum, onde nem o eu e nem o nós tornavam-se suficientes. A falta de luz fazia acontecer, mesmo que por alguns instantes, a desprivatização das dores, das histórias e a sustentação do dissenso. A psicóloga é devorada pelo grupo, a palavra alteridade se dissolvia e dava espaço à experiência da alteridade (BAPTISTA e GATTO, 2016, p. 10).

Essa é uma bela experiência que nos permite perceber que *khronos* e *kairós* coexistem nas escolas e universidades. Podemos por meio das práticas, sejamos docentes ou discentes, pôr à prova as totalizações que encarceram esses espaços educativos em obviedades, como se nada mais restasse para ser dito, visto e feito. Ao nos implicarmos com a produção de outros espaços/tempos tanto na educação básica quanto na superior, podemos

produzir disponibilidades para um engajamento mais ativo, para nos deixar afetar pelo invisível, recolhendo os restos, percebendo a discreta presença de *kairós*, operando nos momentos aparentemente irrelevantes. Afirmando com os autores que esta é uma aposta ética que se volta para aberturas de possíveis, de histórias por vir. E, quem sabe assim, possamos produzir uma formação mais inventiva.

Na abertura das portas da escola para o “cintilar do invisível” algumas ações poderão ocorrer. Suspeitar do que se vê como a verdade do real; olhar novamente, até que as múltiplas clivagens do tempo apareçam e façam cintilar invisivelmente, a menos por alguns instantes, cenas que problematizem a conclusividade de um gesto, ou de uma narração. Do invisível produzido, o menino com dificuldade de concentração, cuja agitação é criticada e que é diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade senta-se diligentemente diante de uma cartolina branca e desenha pacientemente por minutos a fio, sem que o movimento ao redor o perturbe. Do outro lado da rua, o garoto com dificuldade de aprendizagem se envolve em uma briga porque foi trapaceado no jogo de bolinhas de gude e, contando as bolinhas, argumenta os motivos pelos quais se sente lesado. Os professores que são ditos desmotivados se reúnem voluntariamente no horário de almoço para ler e discutir literatura. O garoto autista joga futebol com os colegas. O Jameloeiro que foi cortado há alguns anos torna a existir na imaginação da psicóloga que se encanta com a narrativa de uma professora que contava histórias sob sua sombra. Cenas que escapam às amarras confortáveis da previsibilidade do visível; episódios indiferentes ao desejo de um cotidiano utópico (BAPTISTA & GATTO, 2016, p. 10–11).

### **3.7 Uma empreitada não solitária na Faculdade de Educação**

Entre todos esses deslocamentos, fui direcionando a disciplina *psicologia da educação* nas licenciaturas da UFRJ e percebendo que não estava sozinha na Faculdade de Educação. Em entrevista com professoras que ministram esta e outras disciplinas de psicologia para as licenciaturas dessa mesma universidade, percebi que o posicionamento de construir outros encontros entre psicologia e educação está presente também em outras práticas docentes, por meio de diferentes contribuições teóricas e diversas práticas.

No entanto, o que pretendo destacar aqui não são as diferenças teóricas e metodológicas que pautam cada trabalho. E sim as táticas utilizadas por cada professora no sentido de desestabilizar aquelas ideias de que a disciplina fornecerá as respostas sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes, e os conflitos escolares. Ou ainda, para problematizar a concepção de que o professor é o único responsável pela elaboração e desenvolvimento do curso.

A professora de *psicologia da educação*, Beatriz<sup>50</sup>, sempre foi encantada pela área da educação. Ela acredita que o curso de psicologia abre muitas portas de ação e de reflexão para a prática docente. Gosta de ministrá-lo porque a matéria é fascinante. Acredita que os licenciandos também ficam fascinados quando o curso é bem trabalhado. E o que seria isto para ela?

Uma primeira pista dada por Beatriz é a de que os conteúdos da disciplina devem ser construídos *COM* eles. À medida que o semestre vai passando, o programa da disciplina vai sofrendo alterações. Para a professora, ele pode e deve ser alterado, conforme os interesses dos licenciandos e as questões que vão surgindo a partir dos encontros proporcionados pela disciplina. Aos poucos eles vão perdendo o medo de perguntar, de se colocar nas aulas, diz ela. A professora os encoraja a não terem medo de “dizer bobagem”. Ela também diz a eles que fala “bobagens”. E segundo ela, os estudantes se posicionam:

Tanta, tanta, tanta [questão] que às vezes a gente nem consegue acabar a aula por causa disso. Mas é isso que eu quero. Quando eles fazem isso pra mim a matéria tá fazendo sentido. Eles estão entendendo. É pra isso que as matérias servem. É exatamente pra isso. Porque se eu der uma matéria pra você decorar conteúdo... Eu não quero que eles saiam daqui sabendo detalhadamente quem foi Piaget e o que ele fez da vida. Eles não são psicólogos. Eu quero que eles tenham uma boa noção e entender a partir deste teórico o que eles podem refletir sobre educação, para eles! Se eles fazem isso, nota dez! (*Trecho de entrevista com Beatriz, professora da FE/UFRJ*).

Ela também contou que em cada uma de suas aulas propõe atividades em grupo. Por meio delas, a professora não levanta questões fáceis, dessas que as respostas estão disponíveis nos livros. Ela não quer saber o que disse tal autor sobre determinado assunto. Ela coloca questões sem respostas prontas, pois pretende fazer com que os licenciandos pensem, discutam entre si, e depois partilhem com a turma suas produções. Isso para a professora é o mais importante.

Beatriz também recebe estudantes em suas aulas que já são professores. Estes contribuem muito trazendo experiências das escolas. Todo início de semestre ela faz com suas turmas o seguinte combinado: tragam sempre questões. A professora diz às turmas que não trabalha mais nas escolas. Ela tem pesquisas em escolas, auxilia os educadores a pensarem novos caminhos, mas isso não é a mesma coisa que trabalhar cotidianamente nesses locais. A troca de saberes e experiências é assim fundamental. Apesar de todo o seu PhD, ela sempre

---

<sup>50</sup> Os nomes das duas professoras apresentados neste tópico são fictícios.

encontra, a partir dessas relações com licenciandos e escolas, alguém que desafia seus saberes.

Ela compartilha com os licenciandos a responsabilidade pela condução das disciplinas que ministra. Ela desafia na prática as fronteiras que separam aqueles que sabem e aqueles que não sabem. Busca instigá-los com questões, apostando nos saberes deles, seguindo as pistas que surgem a partir dessa relação, o que traz interferências no programa das disciplinas e na formação de cada um dos envolvidos.

Além da entrevista com Beatriz, conversei também com a professora Joana, que atua com esta mesma disciplina e pensa sua prática de modo semelhante:

Se eu fizer um bom papel como professora, eu pretendo desconstruir qualquer certeza, justamente para deixar ativado neles uma atitude de busca, de pesquisa, de leitura, de suspeita de um certo *status quo* do que funciona na educação (*Trecho de entrevista com Joana, professora adjunta da FE/UFRJ*).

Ela inspira sua prática no estudo de autores espanhóis como César Coll. De acordo com ela, para o autor, o objetivo dessa disciplina é investigar as mudanças que ocorrem nas situações de ensino-aprendizagem. Em tal perspectiva, devemos pensar como entendemos e promovemos as mudanças, de modo que elas sejam construtivas; inventar outro eu, outras maneiras de se relacionar com o mundo, com o conhecimento, com a natureza, com os outros, consigo mesmo, de uma maneira mais solidária, mais generosa, mais compartilhada. Interessa à Joana sair do lugar da competitividade e pensar nas situações de aprendizagem como situações de produções colaborativas de conhecimento, em que o saber circula. Para ela, é importante que o licenciando saia da disciplina colocando em dúvida as certezas que tinha.

O conteúdo da disciplina é muito extenso, há muitos autores e discussões a serem feitas, a partir de diferentes perspectivas epistemológicas. Mas ela fica muito feliz quando consegue despertar no/a licenciando/a a dúvida, o desejo pela pesquisa, pelo conhecer mais sobre determinada temática. Certa vez, um deles chegou a uma de suas aulas com um livro que pegou emprestado na biblioteca, inspirado pelas discussões que lá aconteciam. Com base em situações como esta, ela acredita que faz um bom trabalho como professora.

Estar em sala de aula e também conhecer essas outras histórias inspirava dia a dia minha prática docente, que também foi uma intensa experiência de formação. Elas me fortaleciam na direção de desindividualizar as queixas que escutava (e escuto) na educação básica e na educação superior, tornando-as questões políticas ao partilhá-las em um coletivo.

Se pude chegar em sala de aula como professora com este posicionamento, levá-lo para a vida e continuar reafirmando-o, por meio de novos encontros, sem dúvida devo muito às experiências e aprendizados que tive ao longo da formação de psicóloga e de professora, na graduação e na pós-graduação, como discente na UFF e como docente na UFRJ, parte delas compartilhadas neste capítulo. Tal percurso formativo foi fundamental para que eu aprendesse a escutar outras experiências de formação para além das queixas apresentadas, ora pelos licenciandos, ora por mim mesma.

Como exemplo de tal aprendizado, posso mencionar, além das experiências que conheci por meio das entrevistas realizadas com as docentes já citadas, a multiplicidade de experiências de formação nos relatos dos licenciandos. Cada um deles tinha múltiplas histórias de formação escolar e universitária para contar. É preciso dar atenção para essas outras experiências também. Essa é uma proposição que tirei deste capítulo ou, poderia dizer um “décimo segundo camelo”: produzir e visibilizar outras histórias de formação no contexto escolar e universitário para, a partir delas, produzirmos deslocamentos no ensino de psicologia nas licenciaturas.

Esse é um modo de desconstruirmos a escola que temos em nós, o que produz efeitos em nossos saberes e práticas. Disciplinas como a *psicologia da educação* podem ser terrenos férteis para isso ao desconstruirmos a necessidade sentida pelos estudantes (e por nós) de respostas prontas, ao problematizarmos os especialismos e a fragmentação do trabalho na educação.

É igualmente necessário que nos dediquemos a um *pesquisarCOM* em que possamos colocar em risco nossas certezas, exercitando a escuta e nos abrindo à alteridade que não está apenas no outro, no “diferente”, mas também em nós, como veremos no próximo capítulo. Quem sabe assim possamos produzir mais conexões, mais problematizações, mais desassossegos entre educação básica e educação superior; entre psicologias e modos de fazer educação.

Nos próximos capítulos, disseminarei essas apostas, desdobrando-as em mais algumas proposições, partindo sempre de encontros e questões que atravessaram minha formação, seja como discente, docente ou psicóloga, tanto na Faculdade de Educação da UFRJ quanto na formação em psicologia na UFF e na prática como psicóloga escolar. Sigamos em frente.



#### Capítulo 4: Ocupar e compor como verbos nas práticas de formação

A condição de professores nos possibilita alguns movimentos, dentre eles, o de irmos ao encontro das diferenças. De alguns anos para cá os cenários vêm mudando dentro das universidades. Se há pouco tempo essas instituições eram reservadas às elites, o que temos observado nos últimos anos é que estão se multiplicando as cores, os jeitos de falar, de estudar, de ser, de lutar, de amar.

Há pessoas de diversas classes sociais, oriundas de diferentes lugares do Brasil e do mundo, com diferentes credos e diversas concepções políticas. É notável em diversas universidades que, de modo geral, os discentes não chegam mais tão dispostos a ouvir calados o que os professores têm a dizer. Eles trazem para os corredores, para os pátios, para os refeitórios e para as salas de aula suas diversas maneiras de ser e estar no mundo. Questionam modos tradicionais de ensinar e de aprender. Questionam nossas práticas docentes, desafiam nossos saberes e nossas certezas.

Neste capítulo procurarei visibilizar alguns dos tensionamentos provocados pelos nossos encontros com essas diferenças, tanto em universidades (UFF e UFRJ) quanto na educação básica. Minha intenção neste capítulo é a de dialogar especialmente com professores universitários, para que juntos possamos pensar nos efeitos que esses encontros provocam em nossas práticas.

Para tanto, trarei algumas dessas multiplicidades por meio de interpelações tanto de professores da educação básica quanto de estudantes de escolas e universidades. Essas apareceram por quatro vias: pela disciplina de *psicologia da educação* na UFRJ, por mim ministrada entre 2014 e 2016, por um debate ocorrido na XXXVII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural da UFRJ (JITAC) em 2015, sobre formação de professores, e pelas ocupações estudantis ocorridas na UFF entre novembro e dezembro de 2016. E, finalmente, pelas ocupações dos secundaristas ocorridas no estado do Rio de Janeiro a partir de abril do mesmo ano.

As questões que nortearão este capítulo e que serão os fios condutores de nossas discussões a partir deste momento serão as seguintes: o que nós, professores, temos aprendido com os estudantes nas universidades? O que os encontros com essas multiplicidades têm feito

com a universidade e conosco? E, por fim, o que esses encontros trazem de desafios para as práticas de ensino em psicologia nas licenciaturas?

#### **4.1 Os recém-chegados e a questão das diferenças nas universidades: desassossegando práticas**

Nossas práticas docentes nas universidades estão sendo desafiadas, para dizer o mínimo. Diariamente, estudantes chegam às nossas salas de aula colocando uma série de questões que desafiam as pedagogias produtoras de silenciamentos e os modos hegemônicos de se fazer ciência. Os tensionamentos provocados por estes encontros são muitos, de diferentes ordens<sup>51</sup>.

Porém, nem sempre estamos dispostos a entrar em contato com outros modos de ser e de pensar que desafiem aquilo que já sabemos. O encontro com a diferença é difícil. Abala as certezas, as escolhas e os solos onde nos constituímos. Estremece identidades. Coloca em xeque, por exemplo, uma concepção de ensino em que aqueles que decidem o funcionamento das disciplinas são apenas os professores e/ou as instituições aos quais eles estão vinculados

Mostrarei, a partir de situações concretas, vivenciadas por mim nas duas universidades federais citadas, que não é fácil estarmos abertos à alteridade, aos múltiplos modos de ser e estar no mundo, às diversas possibilidades de ensinar, de aprender, de pesquisar, ainda que teoricamente defendamos a multiplicidade, o coletivo, a produção da subjetividade etc. No entanto, tal abertura é necessária e urgente.

No livro *Les faiseuses d'histoires*, Despret e Stengers (2011) levantam importantes críticas à suposta “democratização” das universidades, que teria acontecido com a entrada dos ditos “recém-chegados”<sup>52</sup>. No entanto, tal “aceitação” se dá desde que eles reconheçam seu

---

<sup>51</sup> A discussão apresentada neste tópico foi inspirada, especialmente, nas ocupações estudantis da UFF ocorridas no final de 2016 e nos debates relacionados às políticas de ação afirmativas, tanto na graduação e quanto na pós-graduação. Dentre os movimentos que lá se deram, houve a implementação de cotas no programa de pós-graduação em psicologia da UFF, acontecimento que muito influenciou esta pesquisa, como veremos no capítulo 5.

<sup>52</sup> Moças num primeiro momento, e depois jovens de classes menos favorecidas e imigrantes (DESPRET e STENGERS, 2011). Considerando a realidade brasileira, a estes grupos podemos acrescentar muitos outros, tais como: negros, pessoas com deficiência, indígenas, transexuais, etc. Em 2012, foi promulgada no Brasil a Lei 12.711/2012, conhecida como “lei de cotas”, que traz normativas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A lei prevê que no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas destas instituições sejam reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No final de 2016, a Lei 12.711/2012 foi alterada pela Lei 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência nessa reserva de vagas.

lugar, desde que nada mude e que os privilégios não sejam questionados. Sobretudo são mantidas, muitas vezes, as desigualdades relativas ao acesso e à produção do conhecimento, que não necessariamente se transformam com a inclusão de sujeitos que até bem pouco tempo atrás estavam fora das universidades, como veremos no próximo capítulo. Com a chegada destes novos estudantes, a preocupação das universidades foi muito mais com relação à “queda de nível” do que com a transformação de seus moldes pré-formatados<sup>53</sup>. Não houve uma preocupação em se oferecer, ou melhor, em se construir *COM* eles saberes que fossem dignos deles e delas. Saberes que pudessem abrir-lhes novos horizontes e/ou compor com seus saberes já existentes, ao invés de constrangê-los ao movimento de se enquadrarem no que a “elite” espera deles, elite esta que muitas vezes está contra eles e elas. Tal transformação ou reinvenção não pode estar dissociada de um questionamento referente às nossas práticas docentes na universidade. Do quanto nós nos tornamos reféns do mercado, dos imperativos da produtividade e da flexibilização, por exemplo. Escapar da regra do “cada um por si” e construir um “nós” que nos torne potentes para combatermos os cinismos e as nostalgias lamentosas, transformando em luta o que de início parecia uma desordem pessoal, são alguns de nossos principais desafios segundo as autoras.

bell hooks (2013), partindo de suas memórias como estudante negra e de suas experiências como professora universitária, também problematiza a ideia de que a universidade é por si só democrática. Ela nos chama atenção para diversos pontos importantes, dentre eles, o fato de ser significativo que algumas questões sejam ignoradas nas salas de aula, dentre elas, as questões de classe social. A autora conta em diversas passagens de seu livro – *ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* – o quanto ela se sentia estranha quando ingressou pela primeira vez na universidade. Recorrendo constantemente às suas memórias e experiências, ela nos conta, ao longo de sua escrita, sobre os diversos processos de exclusão que sofreu e com os quais se deparou em contextos universitários. Dentro e fora das salas de aula, por exemplo, era (e ainda é) comum que as experiências das classes privilegiadas (geralmente as de classe média) sejam naturalizadas

---

<sup>53</sup> Em 2013, a UFF reservou 22,5% de suas vagas para estes estudantes, incluindo neste percentual os critérios raciais e socioeconômicos. Em 2014, o total de estudantes matriculados pela política de ação afirmativa nesta universidade foi de 1.077. Já em 2016, este número subiu para 9.652. A partir deste mesmo ano, a reserva de vagas para estes estudantes foi de 50%. Em 2018, a universidade adotou, dentro deste percentual, a reserva de vagas para pessoas com deficiência que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Fonte: <http://www.coseac.uff.br/2013/> e <http://www.coseac.uff.br/2018/>.

como norma universal. Isso traz, como um dos efeitos, o afastamento de pessoas da classe trabalhadora e também exclui os ditos “desprivilegiados” dos debates, discussões e atividades sociais. Sob tal lógica, restaria aos estudantes da classe trabalhadora que ousaram ingressar no ensino superior público apagar suas marcas, suas histórias, seus modos de vida e formas de expressão para assimilarem-se ao grupo hegemônico. Consequentemente, hooks e seus colegas eram encorajados constantemente a trair suas origens de classe. E, caso se rebelassem ou simplesmente questionassem tal lógica, eram excluídos, vistos como corpos estranhos. Nas palavras da autora,

Partia-se do princípio de que todo aluno pobre ou proveniente da classe trabalhadora abandonaria de boa vontade todos os valores e hábitos associados à sua origem. Os que tinham uma origem étnico/racial diferente aprenderam que não podiam dar voz a nenhum aspecto de sua cultura popular nos ambientes de elite (HOOKS, 2013, p. 241).

Assim, bell hooks e muitos de seus colegas eram hostilizados quando questionavam os valores burgueses, prática essa que não se restringia a uma ou outra disciplina. Além disso, ela nos chama atenção para algo muito importante: questionar tais valores, discutindo questões de classe, não significa apenas trazer à tona as desigualdades de renda. Mas também significa desafiar a hegemonia de certos valores, certas atitudes e maneiras de se relacionar, certas pedagogias, que pautam as políticas de formação produzindo desigualdades. Tal questionamento pode se dar de diferentes modos: seja por certo modo de falar, de se vestir, de se locomover, de perceber, de questionar, seja por uma gargalhada em sala de aula que desafia aquela ordem em que o silêncio e a obediência à autoridade imperavam.

Tais processos de exclusão geram muitos sofrimentos e adoecimentos, especialmente pelo fato de que muitos destes estudantes ingressam nas universidades esperando encontrar o direito à “livre expressão”. Pouco tempo depois, muitos deles não se sentem à vontade para exercer este direito. Aprendem que não podem expressar seus modos de ser nos ambientes das elites. A autora então alerta-nos para o seguinte fato: “quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de ‘passar vergonha’, de não ser bem visto pelo professor e pelos seus colegas, é minada toda a possibilidade de diálogo construtivo” (HOOKS, 2013, p. 237).

Como veremos neste capítulo e no próximo, tal lógica dominante permanece muito atual em muitas universidades brasileiras. Em nome de uma suposta “inclusão”, de uma “sociedade democrática”, produzimos muitas exclusões. Para tornarmos mais concreta essa

afirmação, passemos à interpelação de uma estudante da disciplina *psicologia da educação* da UFRJ, realizada em 2015, apresentada por meio de trabalho escrito referente à atividade que propusemos aos estudantes de análise de suas formações acadêmicas, já mencionada em capítulos anteriores<sup>54</sup>. Consideramos importante visibilizar um trecho desse trabalho, pois ele condensa muitas das narrativas que escutávamos constantemente em sala de aula, tanto na UFRJ quanto posteriormente na UFF.

*Outro aspecto que me chama muito a atenção é o de que, apesar de haver um discurso de que os alunos na Universidade precisam ser autônomos e independentes, não acredito que isso é levado realmente em conta dentro de sala de aula. Na maioria das vezes, os debates ocorrem firmemente baseados em crenças pré-estabelecidas pelos professores, e há pouco diálogo entre diferentes correntes teóricas sobre um mesmo assunto, sendo assim, os alunos, na maioria das vezes, levam para casa uma visão muito parcial dos assuntos estudados, pois por falta de “interdisciplinaridade” e comunicação entre os professores (que muitas vezes ensinam a mesma matéria), em sala de aula ocorre um debate que só tem como proposta validar uma preferência teórica do professor. Levar em conta as pontuações dos alunos sobre falhas teóricas ou possíveis novas teorizações ou pensamentos? Aí nem se toca no assunto. Em outras palavras, estudamos muito aquilo que já foi pensado e o que já foi descoberto, mas pouco incentivo há para criação de novos saberes, para a reelaboração ou reflexão sobre os saberes já canonizados (Interpelação de Lorena Morais, estudante da Faculdade de Letras/ 2º semestre de 2015).*

Interpelações como essa acima chegavam à disciplina por meio das narrativas de diversos licenciandos. Como vimos no capítulo 1, por meio da referida disciplina, encontramos com uma multiplicidade de estudantes, e essa se manifestava para muito além de seus diversos cursos, tais como: matemática, filosofia, história, letras, física, biologia, educação física, etc. Eram também múltiplos os interesses, as necessidades, os modos de ser, de colocar questões<sup>55</sup>. Encontros que muito marcaram meu corpo de professora-

---

<sup>54</sup> Lorena não pôde comparecer no dia desta atividade, mas quis realizá-la mesmo assim, individualmente. Pedimos autorização a ela para publicar o trecho de seu trabalho.

<sup>55</sup> Em 2013, a UFRJ aderiu parcialmente a “lei de cotas”, reservando 30% das vagas de graduação aos estudantes que realizaram, com aprovação, todo o ensino médio em escolas públicas. Desde então, critérios raciais também são considerados no cálculo para a reserva de vagas, destinada àqueles que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. Em 2014, o percentual de vagas reservadas a este público aumentou para 50%. No final de 2017, a

pesquisadora-estudante-psicóloga. Uma questão foi então se tornando latente: como podemos produzir invenções nas escolas básicas, ir além das atividades prescritas e criar maneiras de ensinar, de aprender e de compor *COM* as diversas maneiras de ser e estar no mundo, se na formação básica do professor, muitas vezes, não há espaço para a criação, para a diversidade de ideias e para a vida em toda a sua multiplicidade? Perguntávamo-nos ainda: enquanto professores/as, como intervir nestas narrativas, como produzir outras experiências de formação?

Não é fácil, por exemplo, quando os estudantes fazem intervenções que não esperamos ou para as quais não estamos “preparados”. Muitas vezes, como professores, temos a ilusão de que com o planejamento das aulas poderemos nos proteger contra os imprevistos, contra as questões difíceis ou discordâncias teóricas que alguns estudantes possam ter. Entretanto, basta estarmos em sala de aula dispostos a produzir algo *COM* eles para percebermos que o planejamento nunca será suficiente. Se o planejamento das aulas por si só não “dá conta” de nos livrar dos tensionamentos e se não pretendemos falar sozinhos em nossos cursos, como produzir algo *COM* os licenciandos, partindo, por exemplo, de interpelações como essa?

Em 2015, levamos estas interpelações dos estudantes da UFRJ para uma das aulas do doutorado na UFF. O professor Hélder Muniz nos provocou a pensar se os estudantes também não tiram proveito desta relação onde só o professor detém a palavra. Contou que cursou sua graduação na universidade federal da paraíba (UFPB) e que lá encontrou professores autoritários. Mas ele, jovem estudante, não se calava. Debatia, questionava. Ele era um aluno que estudava e que ao mesmo tempo incomodava. Queria debater os textos, as ideias dos autores, assim como o funcionamento das aulas, das avaliações etc. Tal questionamento do professor nos fez pensar que uma relação é sustentada por diferentes forças. No caso das relações estabelecidas entre professores e estudantes, ambos a sustentam, apesar das diferenças de poder que estão colocadas ali. A autora bell hooks, que a propósito me foi indicada por uma colega negra doutoranda, Vanessa Andrade, também chama atenção para este fato quando afirma que: “o silêncio imposto pelos valores burgueses é sancionado por todos na sala de aula” (HOOKS, 2013, p. 239).

A partir dessa intervenção, pudemos pensar também no lugar que ocupamos como estudantes de pós-graduação. Por vezes nos deixamos paralisar pelas queixas, o que

desvitaliza nossa potência e produz sofrimento. Queixamo-nos com relação aos horários das aulas e do colegiado da pós, que são inviáveis para o trabalhador, já que ocorrem no fim da manhã ou no meio da tarde. Isso é um fato. Por outro lado, é importante questionar também: quais outros espaços estamos produzindo como discentes? E de quais táticas temos lançado mão para que essas produções cheguem aos espaços de deliberação?

bell hooks nos atenta para o fato de que o processo de trabalho acadêmico é por essência antagônico à vida da classe trabalhadora. Muitos dos acadêmicos que lá se encontram vivem em um mundo cultural diferenciado, com modos de vida distantes com relação aos estudantes. No entanto, hooks também nos alerta para a importância de cremos em nossa capacidade de alterar os ambientes burgueses onde nos inserimos, sejamos docentes ou discentes. Muitas vezes, como estudantes, agimos como vítimas, como se só nos restasse sermos manipulados contra nossa própria vontade.

Seguindo essa via, acabamos sentindo que temos que escolher entre aceitar ou rejeitar as regras que nos são muitas vezes impostas. Com a autora, acredito que precisamos lançar mão de outras táticas de ação. De acordo com suas palavras, “o antagonismo de classe pode ser usado construtivamente, não para reforçar a noção de que os alunos e professores originários da classe trabalhadora são ‘corpos estranhos’ e ‘intrusos’, mas para subverter e desafiar a estrutura existente” (HOOKS, 2013, p. 243). São essas táticas, sobretudo, que pretendo visibilizar neste capítulo.

Após essas aulas na pós-graduação e a partir dessas leituras, retornava para as aulas de *psicologia da educação* na UFRJ com a aposta de que precisava forjar *COM* os licenciandos outras experiências de formação, em que pudéssemos, por exemplo, olhar mais para as nossas práticas, implicando-nos na produção daquilo que muitas vezes denunciávamos. Experiências em que possamos participar mais ativamente do processo pedagógico. Autores como Paulo Freire e bell hooks foram parcerias fundamentais nesse processo. Assim como as experiências inéditas que vivenciei como estudante de doutorado na UFF, entre 2016 e 2017, e que explicitaremos a seguir.

## **4.2 Experiências de ocupação nas escolas e universidades**

Estarmos na universidade na condição de docentes, com disposição para nos deixar afetar pelas diferenças, é trabalho árduo e incessante. Como vimos, muitas das práticas que

experimentamos e aprendemos ao longo de nossas formações de professores, seja nas licenciaturas ou nos programas de pós-graduação, afirmaram e afirmam concepções técnicas de educação. Quando somos convocados pelos estudantes a reinventarmos nossas práticas e, mais ainda, a reinventarmos *COM* eles, muitas das vezes não sabemos o que fazer nem por onde começar. Ou ainda, acreditamos que temos experiência suficiente e que nada mais há para aprender com os mais jovens, já que nos acostumamos com a lógica de que quem tem algo a dizer são os professores, não os estudantes.

Inspiradas pelas forças de um pesquisar *COM* nunca acabado, já que o encontro com as diferenças sempre desafia nossos saberes, um primeiro passo para construirmos esse *COM* é desnaturalizarmos estas concepções cristalizadas de nosso ofício docente. Como vimos no capítulo anterior, é importante que aprendamos a olhar para os processos de formação em sua dimensão complexa e paradoxal (ROCHA, 2007; DIAS, 2011a). Tal aprendizado é importante para deslocarmos as concepções de que esses processos produzem tão somente assujeitamentos uniformizadores que investem em um saber-repetição. Muitas vezes, como docentes e discentes, focamos muito nesta dimensão, seja afirmando ou criticando-a, e com isso não produzimos nem disseminamos outras políticas de formação, outras práticas em psicologia na educação.

Rocha (2007), baseada no pensamento de Deleuze (1996), afirma que estar em formação pressupõe também as necessárias e sucessivas deformações, performadas pela afirmação da diferença. A autora aposta, assim, em práticas de formação como acontecimento, uma vez que entende que o que escapa ao controle se constitui em formação, possibilitando territórios de intensidades geradores de movimentos. Participar de um movimento neste campo “é uma luta com o mundo escolar, assim como consigo mesmo, para fazer reverberar ideias, outros manejos do pensamento, a lugares impensados pelo professor/pesquisador/ator” (2007, p. 39). Acredito que essa dimensão é de suma importância e merece mais atenção de todos nós que de algum modo estamos envolvidos com a educação básica e/ou superior.

Esse modo de pensar a educação, para além do aprendizado de seu conteúdo, tornou-se experiência concreta para nós com a ocupação estudantil da UFF no final de 2016. Experiência que não estava prevista para entrar neste estudo, mas que também ocupou esta pesquisa e a escrita desta tese, assim como ocupou meus pensamentos e práticas dentro e fora da universidade. Começo a relatar, portanto, alguns desses encontros, assim como os



deslocamentos possibilitados por eles a esta pesquisa, a esta escrita e também às minhas práticas em *psicologia da educação*.

Em 27 de outubro de 2016, estudantes da escola de serviço social (Niterói) e do centro universitário de Rio das Ostras decidiram em assembleia deflagrar o movimento de ocupações da UFF. Logo em seguida, no dia 1 de novembro de 2016, os estudantes do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF) e da Faculdade de Educação (FE) também ocuparam os blocos onde funcionam seus cursos. Era apenas o início das ocupações desta universidade. Ainda em novembro, mais ocupações ocorreram: na Faculdade de Letras, no Instituto de Artes e Comunicação Social, no Bloco A (administrativo), dentre outros.

Nestes movimentos de ocupação, boa parte dos estudantes ali presentes colocaram em questão os projetos políticos pedagógicos de seus cursos, assim como os modos como as relações vinham sendo estabelecidas entre docentes e discentes. Questionaram, por exemplo, as relações autoritárias presentes em muitas disciplinas, de diversos cursos de graduação. Colocaram também na pauta das discussões os diversos movimentos de exclusão das minorias em curso no ensino superior. Muitos estudantes ingressam na universidade (via cotas ou ampla concorrência), e não conseguem se manter em seus cursos, seja por falta de condições financeiras, seja pela insuficiente assistência estudantil que não chega a muitos dos que dela necessitam, seja por qualquer outra razão. Por exemplo, são poucas as vagas na moradia estudantil e poucas as bolsas destinadas a este público. Mesmo os bolsistas muitas vezes não conseguem permanecer na UFF com dedicação exclusiva, pois o valor do auxílio não condiz com o alto custo de vida em cidades como Niterói e Rio de Janeiro. Isto apenas para citarmos alguns exemplos.

Nas assembleias do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF) e do Instituto de Psicologia (IPSI), questionamo-nos muito sobre a continuidade ou não das aulas regulares. Durante as ocupações, o posicionamento dos estudantes que participaram dos grupos de trabalho (GTs<sup>56</sup>) do OCUPA ICHF era o da suspensão total das aulas: Agora quem vai ensinar somos nós! – diziam os graduandos. Isso chamou a atenção e emocionou muitos de nós, em diversos momentos.

No lugar das aulas regulares, outras atividades poderiam ser propostas por professores ou estudantes. Dentre estas, aconteceram oficina de tecidos, oficina de teatro do

---

<sup>56</sup> Havia GTs de cultura, comunicação, limpeza, cozinha, segurança, etc.

oprimido, de flautas indígenas, de artesanato, meditação, yoga, massagens, defesas de teses públicas em espaços abertos, a semana LGBT do ICHF, rodas de Jongo, muitas exibições de filmes seguidas de debates, rodas de conversa etc.



A cada dia, o OCUPA ICHF apresentava nos pilotis do bloco N uma programação oficial da ocupação, montada em assembleia pelo grupo de trabalho (GT) responsável por essa organização, composto por estudantes de diferentes cursos. Porém, as atividades que ocorreram ao longo dessa ocupação eram muito mais numerosas e diversas do que a agenda programada. A foto<sup>57</sup> a seguir mostra um exemplo de programação oficial da ocupação.



Além disso, e apesar do posicionamento contrário às aulas, ocorreram aulas públicas. Estas não foram impedidas de acontecer, mas sempre era enfatizada nas assembleias a importância de essas aulas serem públicas e se articularem com a ocupação, com temas e discussões que se relacionassem com o momento político que estávamos vivendo, tais como o congelamento dos gastos em setores como a saúde e a educação por vinte anos, medidas

<sup>57</sup> As fotos presentes neste capítulo foram produzidas pelos próprios estudantes que participaram da ocupação estudantil da UFF em 2016. Fonte: <https://www.facebook.com/ocupaichf/>

previstas pela PEC 247 (que posteriormente tornou-se PEC 55<sup>58</sup>). Algumas aulas foram articuladas com a ocupação, outras continuaram ocorrendo como sempre ocorreram, porém em espaços abertos.

Todavia, os embates relacionados à questão ter ou não ter “aulas” foram intensos e recorrentes. Durante as ocupações da UFF, as regras da universidade foram colocadas em xeque. Nada deveria acontecer como antes, nem mesmo as aulas. Se quiséssemos continuar nos encontrando, seja dentro ou fora dos horários das aulas regulares, precisaríamos inventar outras formas de estarmos juntos. E assim fomos todos desafiados a viver em meio a imprevisibilidades.

Aquele foi também um momento onde pudemos realizar avaliações constantes de nossas maneiras de funcionar: seja como curso, como instituto, como coletivo, como corpo docente, discente etc. Muitas questões surgiram a partir de então: Por que nos períodos regulares não ocorrem mais debates, conversas, assembleias, trocas entre diferentes campos disciplinares? Que tipo de mês, de semestre e de ano acadêmico queremos? Como queremos ser avaliados? Não podemos repensar o que seria “aula”? Produzíamos no coletivo outros modos de ocupar nossos pensamentos, nossas escritas, nossas práticas. Por meio de intensos debates, muitos deles interdisciplinares, pautamos a questão: que universidade queremos? Tal questão não diz respeito a nós tão somente. Abarca principalmente as gerações futuras. A já citada PEC deixou claro para nós, naquele momento, a proximidade do fim da universidade pública gratuita e de qualidade. Universidade esta já há muito tempo sucateada<sup>59</sup>, e que já se encontrava em uma situação desesperadora anos antes.

Desde 2014, pelo menos, a UFRJ, UFF e demais universidades públicas sofrem com grandes cortes de verbas nos repasses do Governo Federal, o que tem se agravado no governo do presidente não eleito, Michel Temer. Tais cortes afetam o funcionamento de atividades básicas. A Reitoria da UFRJ, por exemplo, teve sua luz cortada por falta de pagamento no final de 2016. Em 2017, o mesmo aconteceu com a UFF em unidades como o Diretório Central de Estudantes (DCE), o Arquivo Central, o cinema da UFF, a Casa do Estudante e a Reitoria.

---

<sup>58</sup> A Proposta de Emenda Constitucional (Transformada na Emenda Constitucional 95/2016), apresentada pelo Governo Temer como “saída” para a crise econômica, congela as despesas do Governo Federal por até 20 anos, prejudicando serviços essenciais como saúde e educação. Tal medida afetará especialmente os que mais necessitam dos serviços públicos.

<sup>59</sup> No ano anterior (2015), o governo Dilma diminuiu os recursos enviados às universidades federais, investindo muito mais no ensino superior privado a partir de iniciativas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Outra situação preocupante é a dos funcionários terceirizados dessas e de outras universidades (como segurança e limpeza), com seus salários frequentemente atrasados e atividades paralisadas. Com tal situação, muitos deles não têm condições de se deslocar para o trabalho. Um dos movimentos da ocupação dos estudantes da UFF com relação a essa situação, especialmente por parte daqueles que dormiam na universidade naquele período, foi o de eles mesmos realizarem a limpeza dos blocos, embora os terceirizados estivessem lá para trabalhar. A negociação com esses últimos era diária, pois se eles fossem impedidos de trabalhar seriam facilmente demitidos. Eles também eram convidados a participar das diversas rodas de conversa que aconteciam na universidade naquele momento.



Com relação à situação da UFRJ, de acordo com uma das diversas entrevistas concedidas à imprensa pelo reitor, Roberto Lehrer, o corte de repasses financeiros à universidade inviabilizará a manutenção do caráter público da instituição. Isso prejudica não apenas a formação dos estudantes, mas a pesquisa científica no país em diversas áreas do conhecimento, realizadas em grande parte pelas universidades públicas. Esse alerta do reitor pode ser estendido a todas as universidades federais do país, além de universidades como a

UERJ. A UFF, por exemplo, possui obras de extensão paradas. Em maio de 2016, o bandeirão universitário foi fechado por falta de pagamento aos fornecedores.

Diante de tal cenário, ocupamos a UFF e muitos de nós, docentes e discentes, vivenciamos experiências inéditas em nossas vidas. É a força desse movimento, os laços que foram feitos ali, os intensos aprendizados, que precisamos partilhar. Movimento composto por diversas ocupações e por diversos modos de ocupar, mas todos eles tinham algo em comum: a luta pela universidade pública, gratuita e de qualidade. O que não pode prescindir da luta por outras políticas de formação e por outros projetos de educação, que não mais privilegie silenciamentos e desqualificações de tantas vidas, mas que possam ser construídos muito mais com base no diálogo, na humildade, na produção coletiva, na desconstrução de verdades únicas e na afirmação de outros possíveis, como veremos a seguir. Luta que será constante, nunca um estado a se alcançar onde enfim alcançaríamos a paz e o descanso<sup>60</sup>.



---

<sup>60</sup> Em 2016 cerca de 1.200 escolas e instituições federais foram ocupadas em todo o país, além de cerca de 139 universidades. Fonte: <https://awebic.com/brasil/ocupacoes/>

### 4.3 Aprendendo *COM* as ocupações dos secundaristas

No período das ocupações estudantis da UFF, além da presença nas assembleias do ICHF e do IPSI, também frequentei as diversas atividades de ocupação que ocorriam na Faculdade de Educação desta universidade. Aqueles momentos me trouxeram grandes oportunidades de reaproximação com a educação básica. Afetei-me pelas questões que estavam (e ainda estão) pulsando nesse nível educacional, principalmente por meio das narrativas de secundaristas que naquele mesmo ano ocupavam suas escolas no Rio de Janeiro. Tal reaproximação era fundamental para esta pesquisa, já que nos propusemos a pensar a formação de professores.

Até o período das ocupações estudantis na UFF acompanhava a distância a ocupação dos secundaristas. Porém, quando fui à Faculdade de Educação conhecer o que lá se passava durante as ocupações, descobri uma série de atividades nas quais secundaristas eram convidados para partilharem suas experiências conosco, discentes e docentes da UFF. Foi quando comecei a conhecer mais, e de forma mais intensa, o que estava se passando nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

As ocupações secundaristas do Rio tiveram algumas inspirações, dentre elas, as ocupações secundaristas ocorridas no ano anterior em São Paulo, nas quais estudantes se posicionaram contrários à reestruturação do sistema de ensino paulista. Tal reestruturação ocorreu de forma autoritária, sendo imposta pelo governo do Estado chefiado pelo governador Geraldo Alckmin (PSDB). E, como consequência dessa reestruturação, ao menos 94 escolas seriam fechadas.

Cansados de não participarem das decisões que afetam suas escolas e seus cotidianos, secundaristas fecharam as portas de suas escolas e passaram a geri-las em um movimento de autogestão. A inspiração veio das ocupações dos secundaristas chilenos em 2006, retratada no documentário *A Rebelião dos Pinguins, Estudantes Chilenos contra o Sistema* (2007), do argentino Carlos Pronzato. A partir de então, muitos daqueles estudantes tiveram a chance, pela primeira vez, de participarem da gestão de suas escolas.

Decidiam tudo a respeito do cotidiano em assembleias: o que comer e quando comer; como divulgar o que estava acontecendo para a comunidade; como organizar a programação de atividades, oficinas, aulas públicas, discussões, saraus etc.; quem ficaria responsável pela limpeza, pela alimentação, pela arrecadação das doações. Para organizar todas estas atividades se dividiram em grupos de trabalho ou comissões. Secundaristas do Rio de Janeiro,

após decidirem ocupar suas escolas, foram a São Paulo e convidaram os estudantes paulistas para trocarem experiências e afetos nas suas escolas<sup>61</sup>.

Alguns secundaristas também foram convidados a diversas atividades de ocupação da UFF (mesas, rodas de conversa, etc.) para compartilharem com a comunidade acadêmica seus aprendizados com as ocupações de escolas. A seguir, veremos registros de um desses encontros que muito me marcou.

*Hoje conheci alguns dos secundaristas que ocuparam escolas no Rio de Janeiro no início do ano. Estudantes de escolas públicas de Maricá. Vieram à UFF (que está ocupada) a convite de alguns professores da Faculdade de Educação desta universidade. Falaram ao lado de professores universitários. Contaram um pouco de suas experiências na ocupação.*

*Um destes alunos contou que os secundaristas que ocuparam as escolas fizeram reformas nas mesmas. Entendi que estas reformas não foram apenas físicas. Uma das conquistas por eles alcançadas foi a eleição para direção escolar. Até aquele momento os diretores/as eram indicados pelas prefeituras, muitos deles nem eram de Maricá, não faziam ideia dos interesses da comunidade.*

*Eles conseguiram também conquistar alguns membros da comunidade local, que em um primeiro momento eram contra as ocupações, como alguns responsáveis de estudantes. Estes acreditavam, por influência da grande mídia, que tais secundaristas não passavam de vândalos, vagabundos que estavam impedindo o direito dos demais de estudarem.*

*Estes estudantes entenderam que era preciso sair da escola e dialogar com a comunidade. Conseguiram a adesão de responsáveis e demais membros da comunidade para melhorias na infraestrutura da escola. Mostraram outra versão de escola, de educação, de gestão, de formação, que a grande mídia não mostra e nem mostrará.*

*Chamou-me atenção o discurso emocionado de um destes estudantes. Ele disse que a luta por uma educação pública de qualidade é também uma luta contra os coronéis de Maricá. Coronéis que são seus parentes. Contou que seu avô foi comandante da cavalaria no período da ditadura civil militar. Que outros homens de sua família foram feitos da*

---

<sup>61</sup> Há diversos outros documentários sobre as ocupações secundaristas, dentre eles: *Lute como uma menina* (2016), de Beatriz Alonso e Flávio Colombini; *Acabou a paz! Isto aqui vai virar o Chile! – Escolas Ocupadas em São Paulo* (2016), de Carlos Pronzato. *Escolas em Luta* (2017), de Educaro Consoni, Tiago Tambelli e Rodrigo Marques; *Ocupa Tudo – Escolas Ocupadas no Paraná* (2017), de Carlos Pronzato; *Primavera*, de Ana Petta e Paulo Celestin, em processo de finalização.



*cidade. E que ele foi expulso de casa quando escolheu ocupar sua escola. E quem me acolheu? – perguntou ele à plateia.*

*Quem o acolheu foi a ocupação da sua escola. Posteriormente, ele também foi acolhido em ocupações de outras escolas. Um dos princípios dos secundaristas que ocuparam (e ocupam) as escolas é o da união. É a força do coletivo que os faz seguir em frente, que os acolhe nos momentos de maior tristeza e angústia; momentos em que desabam e que acreditam que nada tem mais jeito.*

*Sim, nós graduandos e pós-graduandos temos muito a aprender com os secundaristas!*

*OCUPATUDO! (Caderno de campo, 10-11-16).*

A partir de tais movimentos de ocupação e de tais narrativas, tanto na educação básica quanto na superior, fui inspirada a retomar a leitura da obra de Paulo Freire (2013). O educador brasileiro, ao tratar do diálogo como fenômeno humano, traz a importância de atentarmos para as duas dimensões da palavra: ação e reflexão. Entre elas deve haver interação radical, e não dissociação ou ênfase de uma em detrimento da outra. No entanto, em muitas salas de aula de escolas e universidades, aprendemos conteúdos desconectados de nossas realidades, como vimos.

Como afirmou a estudante de Letras em interpelação apresentada no início deste capítulo, muitas vezes se diz que os estudantes universitários devem ser autônomos e independentes, mas o que esses percebem em seus cotidianos é algo bem diferente. Para Freire, a palavra ao ser esgotada de sua dimensão da ação, tem sacrificada também a reflexão, que se transforma em verbalismo, em blá-blá-blá, em palavra oca. Ao longo de nossos processos formativos aprendemos, muitas vezes, a reproduzir conteúdo para obter aprovação. Tal reprodução geralmente não nos leva a relacionar esses conteúdos com nossas vidas, com os acontecimentos de nosso bairro, de nossa cidade, com as políticas públicas, etc. Muito menos nos encorajam a questionar esses próprios conteúdos e as políticas de formação e de educação que os embasam.

Outra situação que mina a interação entre ação e reflexão, produzindo a palavra inautêntica, ocorre quando se enfatiza a ação em detrimento da reflexão, o que Freire (2013) denomina de ativismo. A ação pela ação minimiza a reflexão e impossibilita o diálogo. O grande desafio está então na interação entre ação e reflexão, elementos constitutivos da

“palavra verdadeira”, e logo, da práxis. Sem essa interação, a transformação não é possível. Para o educador brasileiro, “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, volta-se problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (2013, p. 108). Assim, os homens se fazem na ação-reflexão. No entanto, o diálogo não é possível quando a palavra é privilégio de alguns homens ou quando uns querem impor sua verdade a outros. Diálogo é ato de criação.

E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (...). A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. (FREIRE, 2013, p. 109–110).

Uma educação problematizadora (FREIRE, 2013), pautada no diálogo, não ocorre sem humildade e confiança, afirma o autor. Não é possível dialogar se nos sentimos donos da verdade e do saber, ou ainda, se participamos de grupos seletos, protegendo-os dos considerados “inferiores” ou “não capacitados”. Na educação, como professores, não podemos dialogar se nos fechamos às contribuições dos estudantes, se nos sentimos ofendidos com elas, por exemplo. Precisamos aprender a escutá-los, a produzir políticas de educação e de formação *COM* eles.



bell hooks encontra na obra de Paulo Freire uma das grandes inspirações para pensar sua prática docente e, conseqüentemente, a educação. Buscando promover uma pedagogia engajada *COM* seus estudantes, ela aposta “na criação, dentro das salas de aula, de comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada” (2013, p. 245). Ela defende que a partilha de experiências e narrativas em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Por meio dele, estudantes e professores podem efetuar atos de mútuo reconhecimento, respeitando uns aos outros. A autora compartilha conosco sua experiência:

Nas aulas que dou, faço com que os alunos escrevam parágrafos curtos e depois leem em voz alta, para que todos tenham a oportunidade de ouvir perspectivas singulares e de fazer uma pausa e ouvir uns aos outros. A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos (HOOKS, 2013, p. 247).

Ainda de acordo com hooks, isso não significa negar as diferenças, pressupondo que haverá uma democratização da voz onde todos terão o mesmo tempo para falar e a palavra de todos será igualmente vista como valiosa. Também não significa que qualquer coisa possa ser

dita e receber atenção. Acrescentamos a isso que limites precisam ser estabelecidos entre docentes e discentes, em uma espécie de contrato didático.

Promover diálogos é algo trabalhoso. É prática permeada de tensões e riscos. Mas ainda assim acredito que vale à pena, pois é justamente nesses momentos de partilha que rompemos com o pressuposto de que todos nós temos as mesmas origens de classe, os mesmos privilégios, os mesmos pontos de vista. Os diálogos podem também ser instrumentos para subvertermos “a tendência de focar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados” (HOOKS, 2013, p. 246).

Este é um desafio a todos os professores universitários. Por outro lado, apenas promover diálogos não basta, se o corpo docente das universidades, por exemplo, continua hegemonicamente branco, masculino e pertencente às classes privilegiadas. E qual seria o problema disso? Vamos a um exemplo. No Brasil (e em demais países) houve nas últimas décadas a proliferação de pedagogias críticas, que passaram a enfatizar a importância do reconhecimento e valorização das diferenças. No entanto, esse avanço não coincidiu com uma maior presença de vozes negras, indígenas, de homens e mulheres transexuais, de pessoas com deficiência na discussão de outras pedagogias, sejam elas críticas, radicais, libertadoras, libertárias, etc. Assim, é cada vez mais necessário que as universidades sejam mais diversas, tanto no que se refere aos estudantes quanto aos professores e funcionários. Diversas em múltiplos aspectos, tais como: nas maneiras de ser, de se relacionar, de produzir conhecimento, de aprender, de ensinar, de pesquisar, de se expressar, etc.<sup>62</sup>

Ainda com relação à humildade e confiança de que nos fala Freire, hooks partilha de sua prática docente algo que consideramos de suma importância: como professores, não devemos propor aos estudantes que eles corram riscos que nós mesmos não estejamos dispostos a correr. Como professores, também precisamos estar disponíveis para partilhar nossas experiências, narrativas, memórias. E mais do que isso: precisamos estar disponíveis para questionar nossas próprias verdades e certezas, além de nosso próprio fazer. Não há como pedirmos isso aos estudantes se não tivermos tal disponibilidade. Para hooks, na medida em que, como docentes, levamos nossas experiências e narrativas para as discussões em sala de aula, vamos minando a possibilidade de atuarmos como inquisidores oniscientes e silenciosos. A autora, ao defender uma pedagogia engajada, afirma que:

---

<sup>62</sup> Abordarei com mais calma essa discussão no próximo capítulo.

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela (HOOKS, 2013, p. 22).

Caso contrário, não transformaremos nossas práticas pedagógicas e ficaremos no “verbalismo” apontado por Freire, exercendo nosso poder de maneira coercitiva (HOOKS, 2013). A autora nos atenta ainda para um risco muito frequente nas universidades, ao qual não estamos imunes: o de defender teoricamente posicionamentos críticos enquanto nossas práticas estão afundadas nas estruturas de dominação. Um exemplo: os materiais estudados que afirmam posicionamentos contrários aos projetos de educação e de formação hegemônicos, por exemplo, não devem ser reduzidos a conteúdos que estarão presentes em nossas aulas e artigos. Precisam também desassossegar nossas práticas, dentro e fora de sala de aula. Com Freire e hooks encontramos mais essa pista, a da ação-reflexão, para a construção sempre em andamento de um *pesquisarCOM*.

Os pensamentos desses autores, assim como as experiências de ocupação que vivenciamos na UFF, foram muito potentes para fortalecer a luta de muitos de nós, discentes e docentes dessa universidade, na direção da construção de uma disponibilidade para os encontros com as diferenças, de modo a produzirmos deslocamentos em nossas práticas. No caso dos movimentos de ocupação na UFF, destacamos um importante deslocamento proporcionado pelos encontros entre experiências tão diversas, tanto de vida quanto de modos de fazer educação: estudantes de graduação, pós-graduação e professores universitários, estavam aprendendo *COM* secundaristas.

Participar intensamente das ocupações da UFF em 2016 proporcionou grandes deslocamentos também para a escrita desta tese. Caso não tivesse tido a oportunidade ou interesse em tais movimentos, certamente teríamos outro trabalho, outra escrita. Tais encontros me permitiram, por exemplo, a vivência de conexões que até então não tinha experimentado de modo tão intenso e vivo, e que reuniu secundaristas, professores da educação básica, professores da Faculdade de Educação da UFF, estudantes de diversas licenciaturas. Até o momento do exame de qualificação deste trabalho, estava afastada da educação básica e pensando no ensino de psicologia para a formação de professores de modo um tanto distanciada. *COM* as ocupações, reaproximei-me das questões que pulsam atualmente no cotidiano das escolas, como a Reforma do Ensino Médio, que são fundamentais para a prática de professores que atuam com formação de professores. Percebi, a partir

daquele momento, que pesquisas que se propõem a pensar a formação de professores serão muito mais potentes e fortes politicamente se nós, pesquisadores e professores, deixarmos-nos afetar pelas questões que pulsam na educação básica. Acredito ser de suma importância que essas questões sejam discutidas nas licenciaturas em disciplinas como a *psicologia da educação*. Sendo assim, penso ser válido dar destaque neste trabalho para ao menos uma das muitas questões que estão atravessando a educação básica neste momento.

#### **4.4 A resistência dos secundaristas frente à ilusão da escolha**

Os secundaristas nos mostraram que as escolas básicas também são locais onde sujeitos fazem políticas, apesar de todos os processos de adestramento dos corpos e das subjetividades. E que eles, enquanto estudantes, também desejam fazer parte da produção de políticas. Os que lá estão (estudantes, professores, funcionários) não apenas cumprem as leis. Inventam e reinventam modos de ensinar, de aprender, de educar, de trabalhar, etc.

Os movimentos de ocupação dos secundaristas foram potentes resistências a um modo hegemônico de se fazer política que gerou, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória (MP 746), que gerou a Lei 13.415/2017. Aprendemos na ocupação da UFF, por meio dos debates sobre tal Reforma, nos quais secundaristas estavam presentes, que medida provisória é um recurso que deve ser acionado em situações emergenciais. Por meio desse instrumento legal, o poder executivo pode impor restrições aos poderes individuais, sem a necessidade da existência e da autorização de uma lei prévia. Com medidas provisórias não há diálogos. Descobrimos também que nunca antes, na história de nossa jovem democracia, uma reforma na área de educação ocorreu por essa via. Isto significa, dentre outras questões, que não houve debate com a sociedade de uma forma geral, nem com a comunidade escolar. Professores, estudantes, diretores, responsáveis de estudantes, educadores de modo geral não foram consultados.

Uma das mudanças trazidas por tal Reforma está no currículo do ensino médio, que será dividido em duas partes: a primeira será composta pela Base Nacional Comum Curricular<sup>63</sup> e a segunda pelos itinerários formativos. Estes serão divididos da seguinte forma:

---

<sup>63</sup> O presente capítulo foi escrito em maio de 2018. Até este momento a BNCC não foi aprovada. Em abril de 2018 ela foi publicizada pelo CNE.

Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica Profissional. Ocorre que atualmente o ensino médio possui treze disciplinas obrigatórias. Com a Reforma, apenas língua portuguesa e matemática serão mantidas como obrigatórias nos três anos desta etapa.

Além disso, uma das consequências mais polêmicas e delicadas da Reforma foi que, em versões anteriores à aprovação da lei, a mesma trouxe a não obrigatoriedade de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e espanhol, o que trouxe uma grande repercussão social. Na Lei 13.415/2017, essas áreas do conhecimento foram mantidas, porém não como disciplinas, mas como “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (§ 2º). Como bem apontou o professor da Faculdade de Educação da UFF em palestra<sup>64</sup>, Fernando Penna, não se sabe o que acontecerá com os professores dessas disciplinas, uma vez que esses “estudos e práticas” poderão ser oferecidos por meio de outras áreas, por professores não necessariamente habilitados nestas disciplinas. Penna também ressaltou que, na atual versão da BNCC, as onze demais disciplinas do atual ensino médio (história, geografia, biologia, física, química, etc.) estão diluídas em quatro áreas do conhecimento<sup>65</sup>. Ou seja, a tendência é que elas deixem de existir enquanto disciplinas, já que não terão autonomia como componentes curriculares, ao passo que a formação dos professores segue ocorrendo por disciplinas.

O professor da UFF também nos apresentou um dado assustador: na Faculdade de Educação desta universidade acontece atualmente uma baixa de 30% a 50% das matrículas em licenciaturas.

Outro problema central dessa Reforma, também conhecida como “novo ensino médio”, é que cada escola pública não necessariamente oferecerá todos os cinco itinerários apontados. É possível que haja escolas que só ofereçam um destes itinerários, por exemplo. E mais: quem escolherá os itinerários a serem ofertados não serão as próprias escolas, mas as Secretarias Estaduais de Educação. Isto é bastante grave. Se um estudante da baixada fluminense, por exemplo, optasse por cursar ciências humanas e não encontrasse em sua escola essa opção, ele terá que mudar de escola ou de itinerário. Boa parte dos estudantes de

---

<sup>64</sup> Ocorrida no Liceu Nilo Peçanha em 18 de maio de 2018, em Niterói.

<sup>65</sup> Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

escolas públicas não tem condições de estudar longe de suas casas, seja porque trabalham, porque deslocamentos pela cidade exigem altos custos, seja por qualquer outro motivo. Fica claro então que quem fará a escolha pelo itinerário a ser cursado não será o estudante. Não obstante, a tendência dessa Reforma é a expulsão do aluno trabalhador do ensino médio, já que além dos pontos citados, traz como prerrogativa a educação em tempo integral (7 horas por dia). Com ela, não será mais possível às escolas oferecer três turnos de estudo (manhã, tarde e noite).

Fernando Penna também destacou na referida palestra a proposta que está sendo discutida atualmente no Conselho Nacional de Educação (CNE): 40% do ensino médio poderá ser oferecido na modalidade de educação a distância. Já o ensino médio referente à Educação de Jovens e Adultos poderá ser oferecido 100% a distância.

Ademais, um dos pontos bastante frisados nos debates ao longo das ocupações da UFF em 2016 foi o seguinte: com que recursos financeiros os governos implementarão educação integral e ensino técnico profissionalizante se a “PEC do fim do mundo” (atualmente Emenda Constitucional 95/2016) congela os investimentos públicos em áreas como a educação por vinte anos?

Foi ficando claro para nós, desde aquele momento, que a preocupação central por trás dessa Reforma não é com a qualidade da educação pública. Como protagonistas da Reforma, há grandes empresas privadas que oferecem serviços no campo educacional: Fundação Lemann, Fundação Ayrton Senna, Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, etc. Não faltam representantes de bancos no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação. Como vimos no capítulo anterior, há muitos anos que a iniciativa privada é beneficiada ofertando não apenas escolas e universidades pagas, mas, sobretudo, vendendo materiais didáticos às escolas públicas. Materiais que chegam prontos para serem aplicados, enfraquecendo a autonomia docente. Como se não bastasse, metodologias de ensino também são vendidas pela iniciativa privada, como as referentes à alfabetização.

Cabe ainda destacar que as alterações previstas por tal Reforma não afetam somente o ensino médio e a formação de professores. Ela traz mudanças também para o ensino superior ao buscar, por exemplo, capturar o desejo e conter a possibilidade de certos sujeitos acessarem o ensino superior, sobretudo aqueles que pleiteiam as vagas reservadas às cotas. Além disso, volta-se a oferecer nas escolas públicas a educação técnica profissionalizante como alternativa ao ensino superior público, tornando mais difícil para esses estudantes a aprovação em exames como o ENEM, uma vez que, com os itinerários, eles não terão acesso



a todas as disciplinas que são cobradas no exame. Ao passo que as escolas privadas continuarão com o ensino propedêutico, treinando seus estudantes para serem aprovados no ensino superior.

Sabemos que não é novidade na história de nosso país as alianças entre empresários e as três esferas do governo, o que há muito tempo tem interferido diretamente nas políticas educacionais. No entanto, é preciso reconhecermos que a situação se agrava quando temos no comando do país um governo não eleito pelo povo. Assim, é de dentro da educação superior que também precisamos responder. Cabe também a nós, docentes e discentes, tanto na educação básica quanto na superior, resistirmos a isso. E no que diz respeito a essa e a outras lutas que ainda vamos enfrentar, temos muito a aprender com os secundaristas.

O movimento de ocupação desses estudantes veio afirmar políticas em outra direção. Uma de suas principais reivindicações estava no aumento da carga horária de filosofia e sociologia, de um para dois tempos semanais (cada tempo tem 50 minutos de aula). Para eles, essas disciplinas são meios importantes para a construção do pensamento crítico, para o questionamento de certas verdades, como as relativas a certos projetos de educação que são impostos a eles e a todos nós. Por meio de suas narrativas, eles nos mostraram que sabem bem o que está em jogo com a Reforma do Ensino Médio via medida provisória.

*Durante a semana pedagógica do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) em Niterói, aprendemos mais uma vez com os secundaristas. Um deles nos alertou sobre a hipocrisia da propaganda oficial do governo relacionada à Reforma do Ensino Médio. Uma das defesas da propaganda é a de que o estudante vai poder ingressar logo no mercado de trabalho e escolher o que quer estudar. Segundo ele, estudantes de escolas públicas continuarão sem escolher o que vão estudar e as portas do mercado de trabalho continuarão fechadas para muitos deles. Estes continuarão sem ter participação no funcionamento de suas escolas. E demonstra clareza na concepção de que este projeto de educação é antigo, porém está “melhorando”. A escola nunca foi voltada para formar senso crítico, argumenta. Disciplinas das áreas de ciências humanas sempre tiveram cargas horárias menores. Em sua experiência, estudantes nunca decidiram como seriam as dinâmicas das aulas. Com as ocupações, lembrou que, depois de muita pressão, eles se fizeram ouvir pelo secretário estadual de educação do Rio de Janeiro. Disseram a ele que não aceitariam suas imposições. E que não vão abaixar a cabeça para ninguém. E concluiu: “não somos robôs! Temos a capacidade de raciocinar e muitas outras coisas!”. Sua colega*

*complementa: “Somos uma ilha” (IEPIC)! Precisamos abrir a porta da escola e fazer isso chegar lá fora!” (Caderno de campo, 16/11/2016).*

Estes secundaristas tiveram coragem e ousadia. Convocaram-nos com suas lutas a olharmos para além de nossos nichos teóricos e acadêmicos, olhando também para fora dos muros da universidade; a dialogarmos com a comunidade local; a interagirmos com outras lutas; a furarmos nossas bolhas. As experiências de ocupação, tanto na educação básica quanto na superior foram importantes resistências a um projeto de educação empresarial, autoritário, desconectado das diversas experiências escolares daqueles que estão na ponta da educação. Estar na UFF escutando essas narrativas, acompanhando de algum modo todas essas mudanças na educação, foi um intenso processo de formação. Por meio das ocupações, não impedimos a concretização de tal Reforma. Mas certamente as experiências lá vividas nos transformaram, transformaram nossas escritas, nossos programas de disciplinas, nossas salas de aula, nossas práticas em psicologia escolar e educacional, nossas maneiras de viver.

#### **4.5 As ocupações secundaristas e os modos de gestão das escolas e da vida**

Além de participar das ocupações da UFF, também estive em um evento<sup>66</sup> na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ocorrido em novembro de 2016, em que os participantes da mesa partilharam com os presentes suas diversas experiências de ocupação, que ocorreram em diferentes espaços e contextos: nas escolas estaduais do Rio de Janeiro; na cidade (na luta por moradia de pessoas desapropriadas em Recife); no Ministério da Saúde no Rio de Janeiro; e na UERJ. Foi mais um dia de grande aprendizado. Mais uma vez fui impactada, especialmente pelas intervenções dos secundaristas ali presentes:

*Um dos pontos que mais me chama atenção na fala dos secundaristas é o de que eles não falam sozinhos. Quando são convidados a falar sobre suas experiências nas ocupações das escolas, eles logo chamam os colegas para uma fala coletiva. Os que tomam a palavra não se colocam como líderes. Neste movimento não há líderes! Qualquer estudante pode dar*

---

<sup>66</sup> Refiro-me à mesa *Ocupa*, ocorrida em 17 de novembro na UERJ. O evento fez parte do *Ciclo Ato Criador – Outros Possíveis*, que seguiu todo o ano de 2016 com palestras, debates, mesas redondas e oficinas, com o objetivo “de instigar o pensamento e mostrar a capacidade humana de se reinventar”. Fonte: <https://cineplaneta.blogspot.com/2016/11/mesa-de-debates-ocupa-com-estudante-ana.html>. Acesso: juho/2018.

*entrevista, pode compor uma mesa, pode contar a experiência de viver uma ocupação. Todos participam das decisões.*

*Estes estudantes disseram diversas vezes que aprenderam muito mais durante as ocupações do que em todas as aulas que já tiveram na vida. Eles nos convocam a, com eles, repensarmos a educação e seus projetos políticos pedagógicos.*

*Gabriel Richards<sup>67</sup> contou que conheceu a obra de Paulo Freire na ocupação. Chegou a um de seus livros por meio de uma das doações recebidas por sua escola durante este período. Hoje carrega o livro com carinho e começou sua fala citando o educador brasileiro. Relatou emocionado que foi lá que ele e muitos outros estudantes aprenderam o que é assembleia, autonomia, autogestão. Na ocupação, tiveram o primeiro contato com o exercício da democracia. Quando a ocupação de sua escola começou, em abril de 2016, ninguém sabia o que era ocupar. Nem estudantes, nem professores, nem funcionários, nem responsáveis. No entanto, estes estudantes ocuparam-na mesmo assim. Foram descobrindo ao longo do processo, juntos. Dentre suas reivindicações estava a de uma educação pública de qualidade. Melhor infraestrutura (como ar condicionado nas salas de aula e reforma no prédio da escola, que apesar de centenária nunca havia sido reformada, além da reforma do campo de futebol que estava sem condições de uso). Melhores salários para os educadores (professores e funcionários), etc.*

*Na ocupação eles se descobriram sujeitos de direitos. Descobriram que poder não é algo que está só na mão dos gestores da educação. Sentiram-se importantes como pessoas e perceberam que podem sim participar da gestão da escola. Durante a ocupação fizeram o mapa da escola e localizaram os pontos em que eles não tinham acesso até então, como o laboratório de informática.*

*Além disso, organizaram diversas oficinas e descobriram novos mundos: oficinas de jongo, rodas de conversa sobre os direitos das mulheres, etc. Fizeram diversas atividades para discutir educação e o projeto político pedagógico daquela escola. Questionaram o currículo mínimo, que tira a autonomia do estudante e do professor.*

---

<sup>67</sup> “O estudante Gabriel Richards foi ocupante do C.E. Amaro Cavalcanti, localizado no Largo do Machado, RJ. Militante do movimento, foi presidente do conselho escolar no seguimento de alunos e do grêmio estudantil do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino ao Ensino Médio na Rede estadual. É ex-parlamentar juvenil pela Alerj (projeto da Secretaria Estadual de Educação do RJ). A experiência de uma semana o fez entender sobre democracia e política, e o levou a participar das greves, debates e a ocupar o seu colégio, reivindicando uma educação verdadeiramente pública, gratuita, laica, emancipatória e de alta qualidade”. Fonte: <https://cineplaneta.blogspot.com/2016/11/mesa-de-debates-ocupa-com-estudante-ana.html>

*Eles descobriram também que “física com música dá um ótimo casamento”. Aprenderam muito com a parceria entre estes dois campos do conhecimento.*

*Gabriel Richards enfatiza que não é mais a mesma pessoa. Nem seus colegas. Estudantes que não conseguiam ler até então, leram nas ocupações. Aqueles que eram considerados problemáticos, com dificuldade de aprendizagem ou mau comportamento foram os que mais participaram das ocupações.*

*Agora ele é convidado para falar em universidades, em outras ocupações. Descobriu com seus amigos que poderiam fazer coisas juntos. Com as ocupações estes sujeitos puderam se ressignificar e ressignificar o mundo em que vivem (Caderno de campo, 17-11-2016).*

Essas lutas que afirmam o desejo por outras políticas de educação e de formação prescindem de cartilhas, de gestores de gabinete, de líderes e de especialistas. Antes das ocupações não sabíamos como ocupar, nem na educação básica nem na superior. Este “como fazer” foi sendo construído diariamente, permeado de calorosas discussões, em que distintas concepções de escola, de universidade e de mundo se faziam presentes. A luta por formar coletivos, na concepção em que defendemos neste trabalho, não deve implicar na busca por consensos, nem na disputa de egos, em que cada um busca convencer o outro de sua verdade.

Uma das políticas que atravessam as práticas educativas e que os secundaristas colocaram em xeque ao longo das ocupações foi, por exemplo, a da “gestão participativa”. Nas escolas sabemos que, muitas vezes, somos chamados a participar de um processo de gestão ou a colaborar com certas atividades com estruturas e finalidades já postas e que não admitem problematizações. Somos convocados a agir ou a responder a partir de problemáticas que nos são exteriores, que não dialogam com nossas questões, nossos cotidianos, nossos problemas. Tal modo de gerir, muitas vezes denominado de “gestão participativa” não nos permite ter consciência de como funcionam os processos, quais as implicações e atravessamentos políticos-institucionais em jogo em determinadas situações e práticas. Os grupos são assim direcionados de modo a agirem a partir de normativas forjadas fora de suas práticas (ROCHA, 2007).

Autores como Rocha (2007) e Barros (1994) defendem a importância de pensarmos e de operarmos com uma concepção de grupo que não esteja restrita à tomada de consciência dos processos repressivos nem a mera execução de tarefas onde indivíduos unem esforços a favor de um gerenciamento eficiente do sistema. Segundo Rocha (2007), “o que fica, em

ambos os casos, fora das análises são as implicações de cada um e do coletivo com a economia desejanse produtora de modos de subjetivação mais próximos ou diversos do que temos” (p. 45).

Por outro lado, como vimos no capítulo anterior, é possível que grupos sejam muito mais do que isso. Barros (1994) propõe que pensemos o grupo pelo paradigma ético-estético-político, o que norteia a intervenção em grupos em três direções: a problematização, a desindividualização e a experimentação. Pela via da experimentação, podemos operar buscando alterar os processos de subjetivação em curso que remetem indivíduos a si mesmo e totalizam/individualizam os grupos. Essa ferramenta teórica nos instiga a produzir movimentos na vida para além das trocas entre pessoas, voltando nossa aposta ética muito mais para as ressonâncias mútuas, para a produção de uma escuta às diferenças que se produzem no encontro com o outro.

De acordo com a autora, ao propormos a formação de grupos, é importante que nos coloquemos “como intercessores – sempre de passagem, para que devires possam se expressar” (1994, p. 324). Tal intercessão<sup>68</sup> está sempre apostando nos movimentos de criação, e esta é a via estética. Por ela é possível acionarmos a problematização, que nos põe a pensar e por isso mesmo implica diferenciação. “Criar é se diferenciar. A diferença é a que produz no mundo capacidade de provocar outras diferenças, é aquilo que consegue escapar da fala única, deixando vazar a polifonia que habita as multiplicidades” (p. 324).

Notemos que esse movimento difere de um contato com as diferenças, ou de uma simples troca de experiências. Barros (1994) nos convoca a irmos além, sejamos pesquisadores, professores, psicólogos, etc. O grande desafio é o de que o grupo se transforme “para que a intercessão se faça entre os estrangeiros-em-mim em contato com os estrangeiros-no-outro”. Tal movimento opera processos de desindividualização. E esta é uma grande força política para pensarmos nossas práticas que se dão entre psicologia e educação, já que nos permite experimentar subjetividades que se arrisquem em outros modos de composição, em outras políticas de formação, em outros modos de habitar escolas e universidades. Subjetividades comprometidas com os processos coletivos que a produzem (BARROS, 1994).

Outro conceito-ferramenta importante para pensarmos os grupos e as lutas que são operadas em coletivos é o de “autogestão” (BAREMBLITT, 1992; LOURAU, 1993). Esse foi

---

<sup>68</sup> Utilizamos o conceito de *intercessão*, com a grafia aqui apresentada, no sentido atribuído por Passos e Barros (2000). Segundo os autores, na *intercessão* “(...) a relação que se estabelece entre os termos que se intercedem é de interferência, de intervenção através do atravessamento desestabilizador de um domínio qualquer (disciplinar, conceitual, artístico, sócio-político, etc.) sobre outro” (p. 77).

um dos conceitos que aprendemos na graduação em psicologia da UFF, mas que nas ocupações pudemos experimentar de outro modo, dessa vez mobilizando nossos corpos por inteiro. Na graduação, aprendemos em diversas aulas a importância de direcionarmos nossas práticas em psicologia no sentido de transformar a ótica do *um* em prática político-institucional. Como vimos no capítulo anterior, isso implica em devolvermos aos coletivos, as análises ou as queixas que chegam até nós de maneira individualizada.

O conceito de autogestão é uma importante ferramenta nessa direção, uma vez que “é, ao mesmo tempo, o processo e o resultado da organização independente que os coletivos se dão para gerenciar a vida” (BAREMBLITT, 1992, p. 157 apud ROCHA, 2007, p. 45). Tal conceito-ferramenta coloca o tempo todo para nós a importância da apropriação permanente do processo de análise coletiva onde sujeitos possam discutir as tensões, os regulamentos, os referenciais que atravessam suas práticas. A riqueza dos processos autogestionários está na possibilidade de criação de dispositivos de coletivização que permitam que sujeitos coloquem em análise as experiências vividas, debatendo as regras, os valores, as normativas instituídas em determinado contexto, de modo que seja um contra-movimento aos modelos hegemônicos em funcionamento e aos seus diversos efeitos (AGUIAR & ROCHA, 2008). Operar com tais dispositivos requer buscas ou criações incessantes de brechas que nos permitam escapar das armadilhas que a todo tempo buscam capturar nossas lutas. E para tanto, as produções de parcerias são fundamentais.

Penso que movimentos autogestionários podem ser muito ricos na educação e nos processos formativos enquanto atos de resistência às lógicas hegemônicas presentes na educação, como as que produzem docilidades, obediências, vigilâncias constantes, delações, penalidades, privatizações. Acredito que as ocupações tanto dos secundaristas quanto dos estudantes da UFF estavam muito mais próximas da autogestão do que da lógica da “gestão participativa”, por exemplo.

Os secundaristas, por exemplo, rejeitaram todo o tipo de liderança que tentou cooptá-los. Além disso, percebemos em diversos momentos ações de partilhas em que dificuldades individuais não foram empecilhos para a produção de outros modos de fazer educação. Partilhas de responsabilidades, de cuidados, de afetos, de problematizações, que nos mostraram o quanto esses estudantes desejam participar ativamente da escola, da discussão das políticas educacionais em curso e da produção de outros possíveis na educação escolar. Eles foram muito além da reatividade, das denúncias e das opressões que sofrem.

As ocupações desafiaram também algo ainda muito presente nas escolas e universidades públicas: as distâncias produzidas entre esses espaços e as comunidades que vivem em seus entornos. Nos cadernos de campo, percebemos o quanto os secundaristas e graduandos colocavam a importância de articulação com a comunidade local, a necessidade de saírem de suas escolas para explicar à comunidade o que estava acontecendo, explicitar suas demandas e, por meio dessa ação de transpor os muros escolares, também realizaram parcerias. *COM* eles aprendemos que a luta por uma educação pública de qualidade será muito mais potente se articulada com movimentos sociais locais, por exemplo, com lutas por acesso à moradia, pela não violência doméstica, pelo não sucateamento de hospitais públicos, por uma sociedade antimachista e anti-homofóbica, que diga não a modelos únicos de família, por projetos mais inclusivos de cidade. Como disse um dos secundaristas de Maricá, a luta é também contra os coronéis de sua cidade, contra o que eles representam.

Nas experiências de ocupações como as relatadas, senti em cada narrativa, em cada suspiro, em cada lágrima que novas maneiras de agir, de viver, de experimentar a educação e a formação foram construídas, coletivamente. O que não ocorreu sem dor, sem ameaças, sem medo, sem capturas. Sentimentos que, no coletivo, puderam ganhar outros contornos, outros significados, outros agenciamentos. E, para isso, não foi necessária a presença de especialistas na escola.

#### **4.6 Experimentando um “vir a ser *COM*” e seus efeitos para nossas práticas docentes**

No caso deste estudo, além das afetações que vivenciei por meio das ocupações estudantis, foram de grande importância para esta pesquisa os encontros com as narrativas de professores da educação básica em determinados eventos. Sensibilizei-me novamente para a escuta dessas narrativas durante as ocupações estudantis, momento no qual me reaproximei das questões que pulsam na educação básica, como vimos. Tal sensibilidade estava diminuída em mim, após os dois anos de afastamento da escola pública possibilitada por uma licença sem vencimentos. Estas ocupações foram uma oportunidade riquíssima para que eu retirasse minha concentração de livros e artigos acadêmicos e prestasse mais atenção ao que acontecia ao meu redor: na cidade, nas ruas, nas escolas básicas e na própria universidade, para além

das orientações e disciplinas que cursava. Na sequência, apresentarei uma destas narrativas e as consequências que dela podemos tirar para nossas práticas docentes na universidade.

Em outubro de 2016, fui a um debate promovido pela AdUFRJ na Casa da Ciência, sobre a Reforma do Ensino Médio. Compondo a mesa, havia Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ricardo Henriques, diretor do Instituto Unibanco; Carmem Teresa, então diretora da Faculdade de Educação da UFRJ; e Fernando Santoro, membro da AdUFRJ. Os dois últimos foram os mediadores do debate. Na plateia, professores da educação básica. Com relação a esse evento, considero importante chamar atenção para alguns pontos, por meio dos registros do caderno de campo:

*Na mesa, houve diferentes posicionamentos entre os palestrantes com relação a alguns pontos da Reforma (...). Porém, não foi isso o que mais me chamou à atenção. A multiplicidade de ideias é o que possibilita os debates. O que saltou aos meus olhos foram as intervenções dos professores da educação básica, no momento reservado às perguntas. Há tempos que este modelo de evento me causa estranhamento. O espaço de fala é dado aos professores universitários, representantes de entidades ou especialistas. Quem está trabalhando na ponta da educação básica ocupa o espaço dos ouvintes. Quando podem intervir, a contribuição ocorre, porém breve e limitada à elaboração de perguntas à mesa. Estes professores da educação básica fizeram uso do microfone ao final do evento e não foram tão sucintos. Além de levantarem questões à mesa e a todos os presentes, colocaram suas inquietações e discordâncias com relação a algumas colocações dos palestrantes.*

*Um deles é professor de matemática há 20 anos na escola básica e mestrando na UFRJ: levantou para questionar a não presença de um professor da educação básica na composição da mesa, que poderia trazer outras inquietações e outros pontos para a discussão. Afirma que a concepção de educação do diretor do instituto Unibanco não é a mesma concepção de educação que “rola” na educação básica. E que muita gente da educação básica está sendo excluída desse debate.*

*Na elaboração de políticas como a Reforma do Ensino Médio, via MP 746, dentre inúmeras outras, é como se as escolas fossem isoladas do mundo, diz o professor. “Não estamos isolados do mundo!” – ele afirma. Educadores e estudantes não são ouvidos. Nem com relação a esta MP, nem com relação, por exemplo, às avaliações externas que produzem ranqueamento das escolas, produzindo mais investimento nas escolas que se saem melhor e*



*menos investimentos nas que se saem pior, só para dar um exemplo. O ensino e a aprendizagem são tão situados, tão singulares em cada localidade, defende o professor, quanto o IDEB<sup>69</sup> está desconectado das escolas. Com isso, são as escolas que são responsabilizadas pelos altos índices de evasão e não os políticos. “Por que o IDEB não leva em conta mais um índice, o IDH<sup>70</sup>, considerando assim as realidades locais?” – questiona o professor.*

*Muitas das políticas de governo voltadas para a educação são impostas. E quem sofre mais diretamente com isso são estudantes e educadores. E estes não estão compondo muitas dessas mesas que debatem estes assuntos. O professor então concluiu que discutir essas políticas não é uma questão meramente de estrutura, mas questão para a formação de professores, de engajamento dos professores. Não dá pra falar de reforma da educação sem discutir com os professores da educação básica e com os estudantes. A plateia aplaude suas colocações.*

*Outro professor de matemática defendeu a importância do ensino do português e da matemática na educação básica. Afirmou também que é importante, como professor de matemática, questionar-se sobre qual matemática é esta que está sendo ensinada e que matemática queremos. Questões políticas. Ele mostra com suas colocações que defender o ensino da matemática não significa excluir do ensino médio disciplinas como a filosofia. “Será muito mais difícil meu aluno aprender matemática sem filosofia!” – ele afirma, posicionando-se claramente contrário à exclusão de certas disciplinas do ensino médio. Afirmou ainda que esta não é uma posição pessoal, e sim de boa parte dos que atuam na educação básica com o ensino de matemática. Finalizou sua fala questionando ao diretor do instituto Unibanco de que modo a Reforma do Ensino Médio poderá trazer efetivas mudanças na educação básica, como a que diz respeito, por exemplo, à valorização do profissional de educação. E finalmente, faz ao diretor uma provocação bem direta: “– tem alguma coisa que dá pra aproveitar neste negócio?” (Reforma do Ensino Médio). Mais uma vez, aplausos calorosos da plateia! (Caderno de campo, novembro de 2016).*

As narrativas destes professores, além de interpelarem especialistas e o modo como foi conduzida a Reforma do Ensino Médio, interpelam também a nós, professores

---

<sup>69</sup> Índice de desenvolvimento da educação básica.

<sup>70</sup> Índice de desenvolvimento humano.

universitários que atuamos com formação de professores. Quando um professor nos diz que discutir políticas como a Reforma do Ensino Médio via medida provisória não é mera questão de estrutura, mas de formação de professores, ele nos atenta, a nosso ver, para a importância da dimensão micropolítica dos processos formativos.

Narrativas como essa, revelam-nos o quanto ainda concentramos em nós o poder de dizer sobre a educação, sejamos especialistas, gestores ou docentes na educação superior, ao passo que os professores da educação básica, os graduandos e secundaristas nos interpelam cada vez mais a nos desassossegarmos com essa posição. E como professores/as que atuam com licenciaturas na universidade, podemos nos perguntar: o que faremos a partir destas narrativas docentes e com tudo o que aprendemos nas ocupações estudantis? Nossos programas, a condução de nossas aulas, estão sendo afetadas por esses encontros com a educação básica? Pensar por essa via nos remete aos nossos corpos e atos, remete-nos à micropolítica, a mais uma vez colocarmos em análise nossas práticas e o que temos produzido com nossos estudantes.

Penso ser de suma importância aqui retomarmos ao *pesquisarCOM* como um exercício ético incessante e micropolítico. Este é um processo por meio do qual (re)construímos disponibilidades para, no encontro *COM* o outro, refazermos nossos passos metodológicos, colocarmos em risco nossos *a priori*s, e acrescentarmos novas dimensões às nossas problemáticas iniciais de pesquisa e às nossas práticas de ensino.

A noção de disponibilidade como ferramenta metodológica é apresentada por Vinciane Despret (2011a) como uma abertura ética para um “vir a ser com”, tanto por parte de pesquisadores, quanto dos sujeitos alvos das pesquisas, o que produz transformações em ambos.

Retomemos a ideia da autora, também mencionada no capítulo 1, de que “o saber dos outros transforma nossas maneiras de nos saber” (DESPRET, 2011a, p. 34). Desse modo, é importante defender que a produção de conhecimento é sempre situada, localizada, e coloca em cena articulações nas quais o pesquisador se engaja, provocando interferências naquilo que conta ou não como verdade.

O “vir a ser com” produz efeitos em nossas práticas e no mundo. No meu caso, durante a graduação em psicologia, imaginava que, enquanto psicóloga, poderia facilitar processos de autogestão nas escolas. Porém, *COM* as ocupações experimentei algo diferente: fomos nós, psicólogos/as, professores/as de psicologia, pesquisadores/as que aprendemos

COM eles. Foi a partir de suas narrativas, interpelações, angústias, e problematizações que pudemos colocar em análise nossas práticas em psicologia. E o que tal experiência nos permitiu construir com relação às nossas práticas de ensino de psicologia nas licenciaturas?

Penso que todas as interpelações expostas por meio dos cadernos de campo apresentadas neste capítulo inquietam, por exemplo, o modo como vinha pensando o ensino de *psicologia da educação* e as atividades que propunha aos licenciandos. Cada uma dessas interpelações deslocou e ainda desloca esse lugar da professora que vai apresentar perguntas para serem respondidas. Ou ainda, que propõe aos licenciandos que pensem na aplicação prática dos conceitos trabalhados na disciplina, em uma tentativa de articular teoria e prática.

Esse modo de propor trabalhos ocorre em parte porque muitas das pedagogias que conhecemos reduzem os problemas às perguntas (GALLO, 2008). E as perguntas já pressupõem suas respostas, já que são formuladas tendo em vista as respostas desejadas. A interrogação trai assim o problema, já que o coloca no âmbito da reconhecimento, do pensar o já pensado (GALLO, 2008).

Gallo (2008), com base especialmente na obra *Diferença e Repetição* de Deleuze (2006), provoca-nos a pensar a questão do problema de um modo totalmente distinto. Para o autor, o problema age como o motor da experiência que é o pensamento e, sendo assim, ele é aquilo que nos mobiliza, já que não é possível compreendê-lo de antemão. O autor defende que pensar é justamente experimentar o incômodo do desconhecido, é entrar em contato com a possibilidade de enfrentar o problema que nos levou a pensar. Assim, a filosofia da diferença nos instiga a pensar o problema como uma experiência sensível, resultante de uma conjunção de singularidades.

Vemos, assim, que o problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível; a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. Por isso o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o campo problemático. E se o problema é o que força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível (GALLO, 2008, p. 118).

Sendo assim, a solução do problema nunca deve ser buscada fora dos agenciamentos que o compõem e que o tornam possível. Se o problema pode ser articulado de inúmeras formas, por diversos elementos distintos, também o pode a solução. “Seria falso afirmar que a cada problema corresponde a uma solução. A cada experimentação singular do problema,

novas soluções podem ser engendradas” (2008, p. 123). Assim, as respostas, tão solicitadas e tão procuradas por cada um de nós, não devem ser “achadas” ou “descobertas”, mas sim construídas.

Esse é um desafio constante para docentes e discentes nas universidades. Algo para ser buscado não apenas em uma ou em outra disciplina isolada. Mas algo que podemos construir com parcerias, dentro e fora das universidades, entre formas instituídas e outros modos de ensinar e aprender.

Tal pensamento pode nos instigar, assim, a repensar e a reconstruir constantemente nosso ofício docente, assim como as relações que estabelecemos com nossos estudantes. O que exige de nós trabalho constante e muita disponibilidade e energia.

De acordo com Guimarães (1996 apud Rocha, 2008), ocupamos enquanto professores um lugar violento e ambíguo, já que atuamos em alguma medida para a manutenção da ordem, sendo ela minimamente necessária, ao mesmo tempo em que desencadeamos novos dispositivos para que os estudantes, ao diferenciarem-se de nós, tenham autonomia para construir seus próprios caminhos. Que desse lugar violento e ambíguo possamos participar de algum modo na construção destes caminhos, *COM* eles, entendendo que esse *COM* precisa ir muito além dos nossos desejos de que eles sigam nossos passos, que disseminem nossos modos de pensar, ou ainda, que se filiem aos nossos autores favoritos e/ou aos nossos grupos de pesquisa. E aqui podemos nos inspirar em Jacques Rancière, quando ele diz que: “(...) o mestre não é aquele que sabe e transmite; ele é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempos humanistas, faz seu estudo e determina cada um a fazer por sua conta” (RANCIÈRE, 1986, p. 119 apud GALLO, 2008, p. 116).

Na condição de docentes que atuam nas licenciaturas, podemos nos articular com as marcas, as histórias, os anseios, as questões, as expectativas de nossos estudantes para, de maneira situada, e *COM* eles construirmos outros modos de colocarmos os problemas, engendrando soluções igualmente situadas. E esse *COM* ninguém faz sozinho. É importante insistirmos que tanto os docentes quanto os discentes precisam se implicar nesse processo, como vimos com hooks e nas aulas do doutorado com o professor Hélder. O que não depende apenas de boa vontade ou de boas intenções. O processo de implicação tal como defendemos é árduo, trabalhoso e só acontecerá se estivermos dispostos à transformação a partir do encontro com as diferenças. O conceito de diferença é importante e precisa aqui ser explicitado. Nas palavras de Rocha (2008),

Diferenças não são características, mas efeitos de diferenciação, envolvendo a efetiva consideração da alteridade e resultando em outro modo de pensar e de fazer formação. Essas são questões para todos aqueles que estão implicados com processos de formação (ROCHA, 2008, p.8).

A ausência de tal disponibilidade nos restringe ao plano da inteligência, esta sim responsável pela compreensão e reprodução das normas, dos conteúdos, dos acordos e pela conquista de nossos interesses (ROCHA, 2007). Formações que acionam somente o plano da inteligência, asfixiando o pensamento, contribuem significativamente para o aprisionamento das diferenças que estão em todos nós, solicitando-nos passagem (ROLNIK, 1992). Não é à toa que estamos todos adoecendo em escolas e universidades, inclusive os professores universitários.

Esse pensamento tem como base a noção de “produção de subjetividade” trabalhada no capítulo anterior com Suely Rolnik e Félix Guattari (1996). Esses autores defendem que, para além dos territórios em que nos reconhecemos (identidades), somos compostos por fluxos e partículas que se organizam em arranjos provisórios. Estes passam, por vezes, por desestabilizações que provocam a necessidade de buscarmos novas composições, o que gera em nós estados inéditos. Essa é a dimensão invisível da alteridade (ROLNIK, 1992). Por isso não devemos pensar em diferenças como identidades, “o diferente”, mas efeitos de diferenciação, que quando encarnados, permitem-nos que nos tornemos “outros”. Tal noção foi trabalhada anteriormente por Deleuze (1992) com o conceito de “devir”.

Desse modo, penso ser muito mais potente, inclusive para nossa saúde, apostarmos mais em práticas de formação de professores que possam “dar expansão ao que está atravessado em nós como potência de criação” (ROCHA, 2007, p. 42). Essa é uma das maneiras de produzirmos ferramentas de combate ao tédio, à submissão de estudantes e professores a certas autoridades, aos fascismos em nós e às diversas violências produzidas em territórios escolares, dentre eles as universidades.

#### **4.7 Articulações entre universidades e escolas básicas: algo que precisamos (re)aprender a construir**

Pensamos que todas as contribuições trazidas neste capítulo são importantes ferramentas para que não deixemos morrer as lutas ocorridas durante as ocupações de 2016. Seguimos com o desafio de mantê-las vivas, vibrantes, ressoando em nossas práticas. O que não ocorrerá se não produzirmos laços com nossos estudantes, se não nos disponibilizarmos a continuar aprendendo *COM* eles.

As memórias da ocupação, assim como as narrativas dos professores da educação básica, podem despertar forças que por ventura tenham adormecido em nós, inspirando-nos a desassossegar-mos mais uma vez (e sempre) as nossas práticas de ensino em psicologia. No contexto das licenciaturas, é fundamental que esse *COM* seja construído também com os professores que atuam na educação básica. Estes têm muito que dizer a nós, que estamos na universidade formando professores. Alguns deles chegam para as nossas aulas de *psicologia da educação*. Outros, encontramos em eventos acadêmicos. A seguir, destaco a narrativa visceral de uma professora da educação básica, atuante na rede estadual, que compôs mesa em evento na UFRJ<sup>71</sup>, cuja temática foi formação de professores.

*A universidade pública talvez possa ajudar valorizando este trabalhador [de educação]. A universidade é espaço de trocas, de construção de alternativas. É preciso facilitar a chegada destes trabalhadores na universidade. Estes precisam respirar uns ares fora da escola para se fortalecer. Hoje, as universidades estão sendo chamadas a não formar o professor de forma tão crítica, com “muita teoria”. Há a discussão de que as universidades têm que explorar a prática, a técnica e a formação ético-política é coisa de “comunista”. Ao contrário, precisamos de uma forte formação ético-política para que a gente aguente, pra que a gente não adoça. A militância é o que nos faz sobreviver na educação básica. Os professores que não identificam os projetos perversos a que estão submetidos estão adoecendo, estão enfartando. O papel da Academia aí não é só o de formar nos cursos de graduação para que eles cheguem a essa realidade dramática. A Universidade precisa se abrir pra gente! A pesquisa precisa ser relevante! A pesquisa precisa nos armar, nos instrumentalizar pra uma luta! Que não é o abandono da educação básica, que não é querer*

---

<sup>71</sup> Mesa ocorrida em novembro de 2015 durante o 12º Congresso de Extensão da UFRJ, no campus da Praia Vermelha.

*ir para as Federais, ir para os melhores salários. E sim lutar por um bom salário, por valorização e carreira no ensino básico, e trazer a população para lutar com a gente. Se abandonarmos o elo entre escola, população e universidade é o futuro da universidade que estará comprometido (Transcrição de um trecho da fala de professora da educação básica).*

A professora da educação básica nos atenta aqui para outro ponto muito caro a este estudo: a articulação entre universidade e escola precisa ser muito mais do que a “parceria” pautada pela lógica da aplicação. Essa pressupõe que lancemos mão de um saber pronto, universal, que não precisa sofrer nenhum deslocamento para ser utilizado nas escolas, sejam elas quais forem. Lógica que não fortalece nenhum de nós (licenciandos, docentes do ensino superior, professores da educação básica) para o enfrentamento dos problemas que não podem ser previstos ou que não cabem em nossas definições, deixando-nos na eterna dependência de especialistas. A universidade precisa ser espaço de construção de alternativas, que deve estar presente na formação inicial de professores e para além dela, alerta a professora. Tal construção deve ser contínua, deve produzir uma abertura ética em todos os envolvidos e não uma mera preparação para o mercado de trabalho.

A partir dessa narrativa, penso nas atividades que muitas vezes solicitava aos licenciandos na tentativa de articular os conteúdos de *psicologia da educação* com os desafios e demandas que eles encontrarão na educação básica, em uma ideia de que “os conteúdos precisam servir para a prática”. Penso a partir de todas as interpelações expostas neste capítulo, que podemos, sim, construir articulações, mas elas podem se dar de outras maneiras.

No campo da formação de professores, a aposta em um *pesquisarCOM* afirma, por exemplo, que a universidade não deve estar alheia às lutas que têm sido engendradas na educação básica. Assim, precisamos ouvir mais os professores que lá estão. Interpelações como as que apresento neste capítulo podem ser muito potentes na medida em que possamos, por meio delas, construir *COM* nossos estudantes modos de estar em sala de aula, de ensinar, de aprender, de problematizar, apostando que todos possam se implicar nessa construção. Porém, como nos ensina a professora da educação básica e os secundaristas que ocuparam suas escolas, esses direcionamentos não serão potentes no campo da formação de professores se não fortalecermos o elo entre escola, população e universidade. Os secundaristas de Maricá, por exemplo, entenderam bem isso quando conversaram com a comunidade local sobre suas pautas nas ocupações. O movimento de sair da escola e dialogar com a comunidade gerou efeitos positivos, trazendo o apoio de parte da comunidade, que inclusive

os ajudou em algumas reformas das escolas. Os estudantes do IEPIC também deixaram claro para nós a necessidade que sentiam de sair da “ilha” que é a escola para dialogar e compartilhar experiências com quem não está frequentando aquele espaço. Movimento semelhante pude observar por parte de graduandos de diferentes cursos no momento das ocupações estudantis da UFF. O encontro com esses professores e estudantes nos ensinou que também precisamos sair das bolhas de nossas salas de aula nas universidades e produzirmos articulações com outros movimentos que estão para além dos programas de nossas disciplinas.

Como já dito, essa pesquisa sofreu muitos desvios quando tirei minha atenção dos textos que traziam estudos na área de ensino de psicologia com foco nas licenciaturas e passei a observar mais o que acontecia ao meu redor, especialmente dentro da UFF, a partir das ocupações estudantis. Um “dentro da UFF” que nada tinha de homogêneo, padrão ou isolado. Lá pude conhecer várias universidades, vários modos de formar e de fazer educação, que antes não conseguia visualizar, pois geralmente nos acostumamos a prestar atenção sempre nos mesmos pontos.

Após essas experiências, decidi não mudar o foco dessa pesquisa, pois é no campo do ensino de psicologia para as licenciaturas que atuo e no qual quero intervir. E as interpelações que aqui apresento são muito importantes para pensarmos e intervirmos nesse campo. Elas sem dúvida provocaram deslocamentos em minha prática.

Uma delas foi com relação à escolha do referencial teórico para esta pesquisa. Posso dizer que se não fosse pelas ocupações estudantis, Paulo Freire provavelmente não estaria neste trabalho, já que ao longo de dez anos de formação em psicologia em nenhum momento nos foi proposta qualquer aproximação com esse autor, nem mesmo na licenciatura.

Foi no penúltimo semestre do doutorado (2/2017) que, pela primeira vez, foi oferecida na pós-graduação em psicologia, pela professora Luiza Oliveira<sup>72</sup>, uma disciplina optativa com base no pensamento de Paulo Freire. E aqui deixo registrado meu enorme agradecimento à professora. Aquele curso foi muito potente. Os encontros com as ocupações e depois com esse curso foram importantes para defender neste trabalho não a adesão a uma única linha ou escola de pensamento, mas o desafio de experimentar a educação e os processos formativos desejando a multiplicidade, inclusive a de referenciais teóricos.

---

<sup>72</sup> Psicóloga, doutora e mestre em educação. Atua na UFF como professora na graduação e na pós-graduação em psicologia e na pós-graduação de ensino de ciências da natureza. Atua ainda como editora da Revista Ensino, Saúde e Ambiente. Suas áreas de pesquisa são: ensino de ciências e psicologia do desenvolvimento humano.



Essa aposta deu fim à minha crise de juntar em um mesmo capítulo Gilles Deleuze e Paulo Freire. Articular uma parceria não significa jogar fora as outras que dialogam com outras linhas de pensamento. Estudar conjuntamente esses autores é interessante inclusive porque o pensamento de um levanta questões para o pensamento de outro e nos instiga a pesquisar para além das obras de ambos, formando outras parcerias.

Conhecer as narrativas e os referenciais teóricos aqui trabalhados também inspirava dia a dia minha prática docente, que também foi uma intensa experiência de formação. Eles me fortaleciam na direção de desindividualizar as queixas que escutava (e escuto) na educação básica e na educação superior, tornando-as questões políticas ao partilhá-las em um coletivo, percebendo que essas são efeitos de um conjunto de forças. Assim, “a luta consiste em interferir no que pode alterar a correlação de forças do território onde o ensinar e o aprender são inventados. O desafio está justamente na atenção às condições que podem ao mesmo tempo potencializar e bloquear mudanças” (ROCHA, 2012, p. 48). E aqui temos mais uma proposição para inspirar as práticas de ensino em psicologia nas licenciaturas: a luta por uma formação ética-estética-política.

(...) a dimensão ética sustenta uma atitude em que o exercício do pensamento é um fator preponderante, a apreciação dos valores e das situações estabelece o que potencializa ou não a vida e requer o abandono do prescrito e a abertura para iniciativas libertadoras, para uma vida mais feliz na ampliação de escolhas; a dimensão estética traz o desafio à criação de um percurso de problematização, mergulho no campo de forças que desmancham as formas e determinações já estabelecidas, favorecendo novas circunscrições do cotidiano, deslocamentos de antigas determinações. Por que poderíamos associar a estética à ética? Porque no momento em que somos afetados pelas forças e nos pomos a pensar, outros modos vão se construindo, escolhas vão acontecendo entre nós por caminhos impensados. A dimensão política situa o campo dos encontros como essencial, publicização do que se faz, tomada de posição, atitude implicativa que tensiona a rede de relações, saída do lugar de espectador. A política se dá no espaço público, no fortalecimento de um entre nós. Como vemos, há indissociabilidade entre ética, estética e política, engendrando uma postura bastante diferente do cientificismo clássico que demanda ao saber um estatuto hierárquico como garantia de neutralidade e objetividade (ROCHA, 2012, p. 46).

Tal dimensão é muito mais do que uma postura de trabalho. É, antes, uma postura de vida. Ela vai ao encontro da narrativa da professora da educação básica que interpelou diretamente as práticas de ensino e de pesquisa de todos nós que atuamos nas universidades.

Faço neste momento, com base em todas as contribuições trazidas neste capítulo, um chamado aos docentes que atuam no ensino superior: não podemos mais estar alheios a narrativas como estas. Não podemos mais nos blindar em nossas seguras ilhas do saber. Não é

mais possível sermos os donos da palavra e da verdade em nossas salas de aula e seja mais onde for. Se continuarmos nos blindando, estaremos contribuindo para condenar o futuro de nossas universidades, como bem apontou a professora da educação básica. Que possamos aprender *COM* nossos estudantes, *COM* os sujeitos de nossas pesquisas, *COM* os professores da educação básica a narrar outras políticas de formação, políticas que apostem mais na afirmação das diferenças, na tessitura de coletivos e no combate aos fascismos em nós. É por esse caminho que continuaremos seguindo.

## Capítulo 5 – Por uma educação não fascista: construindo táticas de resistência na academia

No capítulo anterior, vimos com autoras como Despret e Stengers (2011), bell hooks (2013), bem como a partir das experiências relatadas, que as universidades não são por si só democráticas, já que operam diariamente com diversos mecanismos de exclusão que promovem o silenciamento e a desqualificação das diferenças. Conforme nos apontou hooks (2013), nas universidades é frequente a naturalização dos modos de vida e das formas de conhecer das classes privilegiadas, historicamente impostas como norma universal, pretensamente neutra, objetiva e válida. Essa postura, quando não problematizada, provoca o aniquilamento de outros modos de vida e outros saberes, tanto de docentes quanto de discentes e demais sujeitos que habitam a academia.

bell hooks (2013) ressaltou ainda o quanto tal postura provoca sofrimento, especialmente entre os estudantes que não compartilham dos referenciais dominantes e que pertencem a grupos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior. A partir do momento que estes sujeitos ingressam neste novo mundo, eles são impelidos, muitas vezes, a apagarem suas marcas, suas histórias, seus modos de vida e formas de expressão em prol destes mesmos referenciais, reforçando-os em uma batalha contra si mesmos e contra seus semelhantes de modo a sobreviverem na academia.

Por outro lado, a atenção para estes fatos não deve ter por efeito a produção de paralisias, muitas vezes provocadas por pessimismos e queixas. Mas precisa nos fortalecer coletivamente à luta em prol de políticas de formação que efetivamente apostem na multiplicidade, que combatam diariamente as diversas formas de violência que encontramos e que praticamos nas universidades. Assim, faz-se necessário também a reinvenção destes espaços por meio da produção cotidiana de múltiplas táticas<sup>73</sup> de resistência à lógica colonizadora do pensamento e da vida.

---

<sup>73</sup> Trabalhamos este conceito no capítulo 3, no sentido utilizado por Michel de Certeau (1994). Para ele, as táticas são movimentos astuciosos, pois conseguem estar onde ninguém espera, criam surpresas. Nas palavras do autor, “(...) a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ (...), e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível, objetável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance (...). Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar” (p. 100–101).

Neste capítulo, inspirar-me-ei em algumas destas táticas, que contagiaram meu corpo<sup>74</sup>, minha escrita e, conseqüentemente, este estudo, com o intuito de promover práticas de ensino em psicologia antirracistas, comprometidas com o combate dos fascismos em cada um de nós. Para tanto, seguirei o caminho já experimentado nos capítulos anteriores, lançando mão de cadernos de campo, memórias e interpelações que atravessaram esta pesquisa, movimentando-a e deslocando-a de diversas maneiras. Os relatos que serão explicitados a partir deste momento trarão experiências<sup>75</sup> marcantes das quais tive o privilégio de participar, tanto na UFF quanto na UFRJ, espaços em que pude experimentar, por vezes simultaneamente, as condições de professora substituta, estudante e pesquisadora-aprendiz.

### **5.1 A construção do plano comum e a importância dos deslocamentos**

Ao longo do percurso do doutorado, encontrei algumas alianças para a construção de práticas antifascistas na universidade. Uma delas está em artigos como o de Kastrup e Passos (2013), por meio do qual os autores trazem o desafio e a importância de operarmos com o conceito de “plano comum” no desenvolvimento de nossas práticas de pesquisa (e de ensino, acrescentaria). Eles apresentam no artigo diversas contribuições teóricas (GUATTARI, 1981; RANCIÈRE, 2005; JULLIEN, 2009) para pensarmos o “comum” como um conceito político por excelência, já que ele produz focos de resistência frente aos processos de captura operados pelas diversas lógicas homogeneizantes e totalizantes.

O “comum” é, então, defendido como uma operação de “comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo” (2013, p. 265). Ou seja, se desejamos acionar a força política do plano comum, não devemos confundir-lo com a

---

<sup>74</sup> Utilizamos a noção de corpo tomando como base o pensamento de Haraway (2008). Segundo ela, “(...) o corpo é sempre um fazer; é sempre um emaranhado vital de escalas, tempos, maneiras de ser heterogêneas ligadas em presença encarnada, sempre um tornar-se, sempre constituído em relação” (p. 163). Baseamo-nos também em Latour (2007), quando o autor afirma que “aprender a ter um corpo” envolve uma série de conexões heterogêneas que são frutos de negociações. Quanto mais conexões, mais qualidades do mundo o corpo pode conhecer. Ter um corpo é então aprender a se conectar.

<sup>75</sup> O conceito de experiência aqui utilizado é baseado na acepção de Jorge Larrosa (2014). Segundo o autor, “A experiência seria precisamente o indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo o que se deixa submeter sem dificuldades a medida do que já somos. Dito de outro modo, se a experiência não está do lado do ser, mas do lado do devir, é impossível dizer o que é a experiência. E se a experiência não está do lado do que sabemos, senão do que interrompe o que sabemos, é impossível saber o que é a experiência” (p. 331).

uniformidade das formas de vida, nem com um ideal regulador (universal). O “comum” é, antes, “aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” (2013, p. 267).

Para os autores, um dos grandes desafios de nossas pesquisas é traçarmos um plano comum que possa envolver tanto pesquisadores quanto pesquisados, de modo que possamos sustentar territórios e semióticas singulares. Sendo assim, ele não é pautado por relações de semelhança ou de identidade. De acordo com suas palavras:

Não sendo algo que se possa supor já dado, o comum se produz por procedimentos que vão à jusante da experiência, acompanhando as práticas concretas que comunam, uma vez que realizam partilha de um bem comum e, conseqüentemente, criam o efeito de pertencimento. É comum o que, na experiência, é vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo (KASTRUP e PASSOS, 2013, p. 267).

Os autores afirmam a importância de sustentarmos o paradoxo da inseparabilidade das ideias de comum e heterogeneidade. O “comum” é afirmado não enquanto “como Um”, mas como “ação com(um)” (PASSOS e BARROS, 2009).

Esta foi uma ideia que acompanhou muitos de nós que cursamos a graduação e/ou a pós-graduação em psicologia na UFF. Foi e continua sendo importantíssima. Por outro lado, as experiências de ocupação estudantil em 2016, nesta mesma universidade, desacomodaram meu usual entendimento deste conceito e provocou em muitos de nós que lá estávamos a necessidade de ressignificá-lo, acrescentando-lhe novas dimensões.

O “plano comum” precisa incomodar, sobretudo, a nós, pesquisadores, professores e/ou especialistas que ocupamos posições de poder. Tenho defendido ao longo de todo este estudo a importância de nos deixarmos afetar e transformar pelo encontro<sup>76</sup> com a alteridade. E isso não nos leva a nenhum tipo de paz ou de conforto. Se levar, desconfiemos.

Começamos, então, com algumas questões nada apaziguadoras, que dirijo especialmente aos professores/as brancos/as universitários/as, grupo no qual me incluo: se entendemos que o “plano comum” é contrário à ideia de que somos todos iguais, se reconhecemos e até mesmo desejamos as diferenças, que mudanças efetivas temos operado em nossas vidas, em nossas pesquisas, em nossos planos de aula, a partir deste “comum”?

---

<sup>76</sup> Como afirmei no capítulo 1, o encontro é um constante exercício de habitar a imprevisibilidade, o que possibilita que as diferenças que nos habitam e que habitam o mundo nos transforme para além do que está instituído.

Será que o “plano comum” tem nos permitido, por exemplo, desacomodar o olhar desqualificador e estereotipado que muitas vezes dirigimos aos negros, aos moradores de periferia, aos indígenas? Será que ele tem aguçado a nossa escuta e sensibilidade para as reivindicações e lutas que estes sujeitos travam diariamente dentro e fora das universidades? Temos falado pouco disso. Convidamos, então, os leitores e leitoras a adentrarmos mais nesta discussão.

## **5.2 Ocupar como processo de formação: o que a chegada das cotas no PPGP/UFF diz de nós**

Para levar esta inquietação adiante, elegi visibilizar alguns dos efeitos da ocupação estudantil da UFF de 2016 no programa de pós-graduação em psicologia (PPGP) desta mesma universidade e, conseqüentemente, em nossas formações.

Nós, mestrandos e doutorandos deste programa, também realizávamos assembleias ao longo da ocupação, buscando definir coletivamente como nos posicionaríamos diante das imprevisibilidades e incertezas daquele período. Nosso primeiro movimento foi o de marcar uma assembleia entre os discentes. Houve aparentemente, naquele momento, um consenso em relação ao nosso desejo de participar da ocupação, mas não fazíamos a menor ideia de como ocupar. Entendemos que este “como” deveria ser construído dia a dia. Não levaríamos uma proposta pronta aos grupos de trabalho já organizados. Pensamos desde o início que ocupar não significava simplesmente transferir as aulas para espaços abertos. Discutíamos muito nas assembleias com relação ao que fazer com as aulas, orientações, qualificações, defesas, grupos de estudos, etc. Questionávamo-nos, por exemplo, se ocupar seria necessariamente fazer parte oficialmente do quadro de horários das atividades da ocupação ou se ocupar seria também inventar outros espaços. Rimos de nós mesmos e da nossa dificuldade de romper com a burocracia. Ao longo das falas, percebemos que uma divisão entre “nós” (da pós-graduação) e “eles” (da ocupação) era constante em nossas falas. Abrir os nossos poros para efetivamente ocuparmos a universidade e deixar que “as ocupações nos ocupassem”, como disse um colega da pós, não foi simples. Temos disponibilidade? E nossas notas? E nossas bolsas? E nossas

orientações? Como vamos ocupar se somos trabalhadores e batemos ponto? – foram questões que constantemente surgiam. Eis que fomos atravessados por um acontecimento analisador<sup>77</sup>.

*A intervenção de uma estudante de graduação que é transexual, Clandestina<sup>78</sup>, foi fundamental em uma de nossas assembleias. Sem ser convidada, ela “chegou junto”, ouviu o que ali se passava e lá pelas tantas nos alertou: vocês dizem querer participar da ocupação, mas ao mesmo tempo querem “manter a pós intacta”. Quando argumentamos que trabalhamos, ela nos lembrou que muitos estudantes da graduação também trabalham. Quando nos preocupamos com nossas notas, ela questionou o que são as notas em um momento em que o futuro da universidade pública está em jogo. Quando questionamos sobre a continuidade das nossas orientações, ela nos lembrou que nenhum estudante da pós-graduação esteve nos grupos de trabalho (GTs) até aquele momento para levar esta especificidade. Quando dissemos que não era possível estar em um GT porque não estamos todos os dias na universidade, ela sugeriu que participássemos nos horários que já tínhamos disponibilizado para estar na universidade. Segundo ela, quem pudesse estar diariamente em um GT, seria muito bem-vindo. Quem só pudesse participar pontualmente, também. Havia diversas maneiras de compor, de estar junto, de fortalecer o movimento. Após esta importante intervenção, dizíamos que precisávamos amadurecer nossas ideias. Mas Clandestina nos alertou: “não vamos amadurecer as ideias primeiro para depois ocupar. Vamos amadurecer colocando a mão na massa! Inventando a partir de um não saber, tentando, errando, aprendendo. Não saberemos como fazer ou o que vamos encontrar pela frente se não ocuparmos” (Trecho de caderno de campo, 14-11-2016).*

Por mais que estudemos conceitos como “coletivo”, “plano comum”, “autogestão”, “diferença”, “devir”, somos também atravessados pelos vetores da individualização dos problemas, pela lógica da competição e da meritocracia. Também precisamos de notas no nosso histórico escolar, necessitamos defender nossas dissertações e teses, somos cobrados por bater ponto no trabalho e precisamos responder deste lugar. Mas as ocupações vieram

---

<sup>77</sup> Relembremos que os analisadores revelam “(...) em seu próprio funcionamento, o impensado de uma estrutura social (tanto a não conformidade com o instituído como a natureza deste mesmo instituído)”. (RODRIGUES e SOUZA, 1987, p. 39).

<sup>78</sup> Estudante de graduação em ciências sociais na UFF. Boa parte dos nomes que aparecem neste capítulo são reais e a divulgação dos mesmos foi autorizada pelos sujeitos envolvidos, bem como as citações diretas.

“nos ocupar” naquele momento, atravessando-nos como uma força muito maior, bagunçando nossas prioridades.

Nossa universidade, além de estar com seu futuro ameaçado, promove condições de pensamento, de crescimento e de trabalho extremamente desiguais para aqueles que lá estão. E isso nos diz respeito. Isso interfere no conhecimento que produzimos, nos nossos modos de vida, nas maneiras como relacionamo-nos com a alteridade. E se pude me dar conta disso apenas no meio do doutorado, após nove anos de universidade, não foi por meu próprio esforço ou mérito. Mas porque muitos de nós que vivemos a experiência de ocupação, deparamo-nos com narrativas que nos mostraram que a universidade não é um lugar que promove o pensamento crítico e autônomo para todos. A universidade não foi feita para todos e permanece não sendo para todos.

Após a intervenção de Clandestina, outras assembleias do PPGP ocorreram. Algumas delas reuniam discentes e docentes, outras apenas discentes. Naquele período fizemos diversas assembleias para discutir um tema fundamental e muito relacionado com o momento de ocupação da universidade: a aderência ou não de nosso PPGP à política de cotas.

Havia um grupo de trabalho responsável por pensar e elaborar a proposta que foi apresentada ao colegiado, porém esta era uma discussão que mobilizava boa parte dos docentes e discentes presentes nas ocupações. Em uma das assembleias entre discentes deste PPGP, alguns colegas nos lembraram da proximidade da reunião de colegiado que tinha como pauta a discussão e votação deste ponto. Pensamos que não fazia sentido uma votação como esta ocorrer de portas fechadas em plena ocupação estudantil da universidade. Precisávamos ocupar também o colegiado, agendado para ocorrer em uma das salas do bloco P. E ocupar naquele momento significava transgredir o estado de coisas. Tal reunião não poderia acontecer do mesmo jeito de sempre. Decidimos, então, convidar para o colegiado os estudantes que ocupavam a universidade naquele momento, sobretudo aqueles que são alvos das políticas afirmativas (como negros e transexuais).

Movimentos como esse fizeram com que conceitos como o de “transversalidade”<sup>79</sup>, tão trabalhado nos cursos de psicologia da UFF (graduação e pós), ganhassem veias e sangue.

---

<sup>79</sup> De acordo com Passos e Barros (2009), “transversalidade, na acepção inicial de Guattari (2004) dá a esse conceito, é o movimento de abertura comunicacional, de desestabilização dos eixos dominantes de organização da comunicação nas instituições: o eixo vertical de hierarquização da comunicação entre os diferentes e o eixo horizontal de homogeneização da comunicação entre os iguais. Traçar a transversal é, no que diz respeito aos modos de dizer, tomar a palavra em sua força de criação de outros sentidos, é afirmar o protagonismo de quem fala e a função performativa e autopoietica das práticas narrativas” (p. 155–6).



“Transversalizar” significou para nós, naquele momento, abalar os lugares instituídos, sobretudo no que diz respeito aos modos de formar e à relação que estabelecemos com as diferenças. A ocupação do colegiado, por exemplo, produziu outros modos de narrar as relações entre professores e estudantes e entre as diferentes áreas do conhecimento. Foi sensacional vivenciar as transgressões que fizemos no colegiado de novembro de 2016.

Uma delas se deu quando estudantes negros/as de outras graduações organizaram a reunião realizando as inscrições de falas, o que incluiu a interrupção de professores/as que falavam fora de sua vez, além de diversas outras intervenções<sup>80</sup>. Desse modo, afirmamos um protagonismo estudantil transgredindo formas dominantes de formar. Com Passos e Barros (2009), afirmamos que transgredir tem o sentido de enfrentar práticas de assujeitamento/subjetivação que muitas vezes nos silencia via produção do medo. Aquele foi um momento único na história de nosso programa de pós-graduação e merece ser narrado.

*O colegiado hoje foi de arrepiar. Não foi à toa que ele aconteceu durante a ocupação desta universidade. Ocupamos também o colegiado, como nunca visto. Éramos muitos estudantes, dentre eles estudantes do PPGP-UFF e estudantes de graduação de diversos cursos da UFF. Houve uma grande ocupação de estudantes negros. A pauta foi única: apresentar, discutir e aprovar a proposta de implementação de cotas, já para a seleção de mestrado e doutorado de 2017. Nós estudantes não queríamos mais esperar. Já havíamos protelado muito.*

*Muitas dúvidas e ponderações surgiram ao longo da reunião, especialmente por parte dos docentes: por que quem entra por cota tem a nota de corte mais baixa, de 6,0 pontos ao invés de 7,0? Por que ter vaga para travestis e transexuais? Mas quem entrar com nota mais baixa vai precisar de mais orientação? Eles vão levar mais tempo para defender, o que prejudicaria o Programa? (Trecho de caderno de campo, 16-11-2016).*

Naquele dia, o colegiado foi uma verdadeira aula, dessa vez conduzida por estudantes de diversas graduações e discentes do PPGP, com o apoio integral de alguns docentes. Lá lembramos aos docentes que ponderações como estas são recorrentes quando se discute política de cotas. A crença de que o nível das instituições de ensino pode cair com a

---

<sup>80</sup> Vale lembrar que, em regra, o colegiado é fechado para docentes e discentes do PPGP/UFF.

entrada e permanência das diferenças, sejam elas quais forem, denuncia nosso apego à meritocracia, às políticas de avaliação diversas e aos privilégios que possuímos.

*A tais ponderações, nós discentes respondemos com nossas experiências, mostrando que a produção de conhecimento não se faz sem política, sem afeto, sem corpo, sem ética. Vanessa Andrade<sup>81</sup>, doutoranda do PPGP, colocou sua experiência de graduação como negra cotista da UERJ. Naquela época, ela já ouvia preocupações como essas. E lembrou que o que acontecia era o inverso: muitos cotistas estavam entre os estudantes melhores avaliados. Perguntou aos docentes ali presentes quantos pretos e favelados eles tinham como orientandos. Os estudantes negros ali presentes colocaram que eles, as pessoas com deficiência, as travestis, os indígenas, estavam cansados de serem objetos de pesquisas. Vanessa disse que na favela faz diferença ser negra e doutora. Faz diferença, por exemplo, quando um policial exerce abuso de autoridade. Ela contou também que na universidade dói olhar para o lado e não encontrar seus pares. Dói muito. Além disso, ela nos ensinou como funcionam as ações afirmativas e lembrou aos docentes que eles continuarão com a caneta na mão na hora de selecionar os projetos de pesquisa dos candidatos. Ela ressaltou, então, o que é mais importante: uma abertura ética no momento da seleção e durante todo o processo de formação acadêmica. Sem ela, a política de cotas será uma afirmação vazia. Não adianta abrir as portas para as minorias e tudo permanecer o mesmo. Não adianta dizer ao estudante, por exemplo, que ele só poderá acompanhar o curso se puder ler em francês. Por fim, coloca um posicionamento que nos é muito caro: “não adianta afirmarmos as diferenças apenas no nível das teorias e não colocarmos isto em ação. É preciso sair do papel”. Conclui assim: “não viemos tomar o lugar de vocês! Viemos compor com vocês!”. Pudemos perceber o quanto sua fala contemplou boa parte dos ali presentes.*

---

<sup>81</sup> Psicóloga negra. Mestre em Psicologia pela UFF. Em 2013 defendeu a dissertação intitulada *A política de pacificação do povo da favela*, com orientação da professora Cecília Coimbra. Idealizadora e coordenadora do Projeto Social *Afrobetizar* que acompanha o processo de "tornar-se negrx" de crianças e adolescentes moradores da favela do Cantagalo. A missão é combater o racismo, oferecer atendimento às famílias, construir redes de apoio e promover junto com a comunidade uma educação extraescolar que respeite a singularidade e a história de vida das crianças e adolescentes. Atua como professora substituta na UFRJ, com as disciplinas de Psicologia da Educação e Psicopedagogia. Atua também como professora substituta do IFRJ. Trabalha com as seguintes temáticas: Psicologia Social, Educação, Relações Raciais, Territórios, Lutas e Movimentos Populares; Arte Urbana, Direitos Humanos.

*Com relação ao porquê das cotas, uma colega, Ivana Fortunato<sup>82</sup>, mestranda em psicologia pela UFF e uma de nossas referências no movimento de ocupação, lembrou da importância política de afirmarmos cotas na pós-graduação neste momento. O preto, o pobre, o índio, a travesti, etc., serão os que mais sofrerão com a PEC 55 e com a Reforma do Ensino Médio. São muitos os mecanismos de exclusão que estas minorias sofreram e sofrem, o que muito se agravará com a intensificação do sucateamento dos serviços públicos. Aprovar as cotas é urgente!*

*Um de nossos professores, Marcelo Santana<sup>83</sup>, defendeu a cota para travestis e transexuais. Colocou que a política de cotas é indutora e que esta população precisa fazer parte dela. Uma população que é exterminada todos os dias, que é invisível. Quando pessoas como estas chegam à pós-graduação fica parecendo que é mérito individual! E não é! Definitivamente, não é!*

*Quando fomos questionados na reunião, por docentes, se precisaríamos de mais diversidade, pois já éramos “bastante diversos”, respondemos em coro: “SIM! O que temos aqui não basta!” E questionamos se de fato há diversidade nesta pós. (Trecho de caderno de campo, 16-11-2016).*

Nosso programa de pós-graduação em psicologia da UFF tem história. Tem diferencial. Se não houvesse uma aposta na multiplicidade das diversas formas de ser e de estar no mundo, muitas de nossas pesquisas não seriam possíveis ali. Mas o que tínhamos naquele momento e o que temos hoje, apesar dos avanços, não basta. Estamos escrevendo uma nova história para nossa pós. Naquele dia ficou evidente para muitos de nós que estávamos confortáveis no PPGP e que precisávamos sair deste lugar. E permanecemos com esta necessidade, pois este exercício deve ser constante.

Finalizamos aquela reunião com a aprovação das cotas por unanimidade. O resultado deste movimento pode ser observado atualmente nos editais de seleção para o mestrado e doutorado deste PPGP. Cinquenta por cento das vagas estão reservadas às cotas, do seguinte modo: negros (30%), pessoas com deficiência (10%), indígenas (5%), e travestis e transexuais

---

<sup>82</sup> Psicóloga, mestre em Psicologia pela UFF. Em 2018 defendeu a dissertação intitulada - *Cuidado, afetos e saúde: uma experiência com pessoas que vivem com HIV/AIDS* - com orientação da professora Ana Cláudia Monteiro. Atua com a temática do HIV/AIDS e na área de violência sexual e doméstica.

<sup>83</sup> Doutor e Mestre em Psicologia pela PUC/RJ. É professor adjunto no Departamento de Psicologia da UFF, atuando na graduação e na pós-graduação. Dedicar-se principalmente aos seguintes temas: história, subjetividade, cidade, psicologia social e homossexualidade masculina.

(5%). Afirmamos naquele momento o compromisso de continuarmos com estas discussões, de irmos experimentando e avaliando a cada momento o desenrolar desta política afirmativa, já que essa não se encerra com a publicação dos editais.

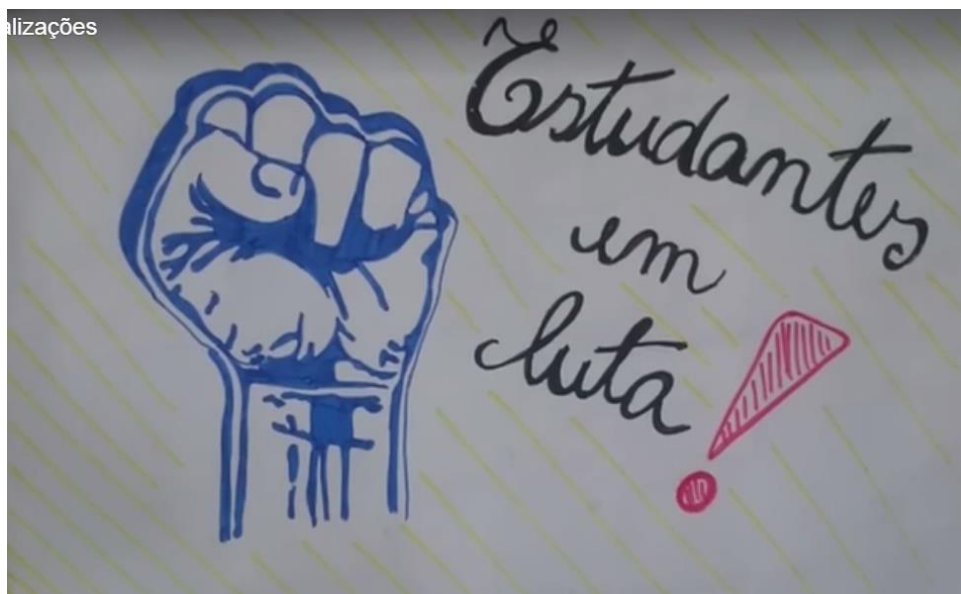
Como bem colocou Vanessa, tal política traz para cada um de nós, docentes e discentes, a responsabilidade de construirmos um posicionamento ético. E ele não é nada pacificador. Não é nada confortável para nós que estamos na universidade, e ocupamos certos lugares de poder, ouvirmos daqueles que foram historicamente excluídos da universidade (e que lá não estão graças a nós) que não somos tão abertos para a alteridade quanto imaginávamos. Que nós também produzimos exclusões com nossas pesquisas, com nossas aulas, com nossos modos de vida. Defendemos a multiplicidade, por exemplo, mas a multiplicidade não está na universidade, não está em muitos de nossos trabalhos e pesquisas. E quando está, sabemos de que modo ela aparece. É duro ouvir isso, para mim também. Mas precisamos escutar. Escutemos então um pouco mais.

### **5.3 A ocupação preta da UFF e as forças que são acionadas em nós**

Como vimos no capítulo anterior, a ocupação estudantil da UFF, em 2016, nada tinha de homogênea<sup>84</sup>. Uma breve circulada pelo campus do Gragoatá revelava que ali havia múltiplas ocupações, múltiplos modos de ocupar. Um destes movimentos nos chamou especial atenção. Na entrada do antigo MAC UFF havia um “detector de privilégios”, semelhante aos detectores de metais dos aeroportos. Lá ocorreu a “ocupação preta” desta universidade, que trazia diferenças importantes com relação às demais ocupações.

---

<sup>84</sup> As fotos e demais imagens presentes neste capítulo foram produzidas pelos próprios estudantes que participaram da ocupação estudantil da UFF em 2016. Fonte: <https://www.facebook.com/ocupapretin/>; <https://www.facebook.com/ocupapretin/videos/1765471800371655/>



Tal ocupação revelou para muitos de nós a necessidade sentida por muitos estudantes negros e negras de criarem coletivos nos quais certas pautas possam ser debatidas e cuidadas sem serem ofuscadas por outras problemáticas. Naquela ocupação, deparei-me com o fato de que os debates que envolvem as práticas racistas dentro da universidade são facilmente silenciados por discussões relacionadas às questões de gênero ou de classe, por exemplo. Como se as primeiras fossem menos urgentes ou menos importantes, ou como se uma discussão anulasse a outra.

Este embate é especialmente visível nos debates relacionados às políticas afirmativas, nos quais uns defendem que as cotas devem ser raciais, considerando, por exemplo, o fato de vivermos em um país racista que historicamente promoveu, e segue promovendo, a desqualificação e o genocídio da população negra e indígena; e outros defendem que as cotas devem ser sociais, de modo a contemplar também os brancos/as com poucos recursos financeiros.

Assim, muitas questões que dizem respeito diretamente aos negros e negras deste país, e que os atinge de modo muito mais violento em comparação com outros grupos, são desvalorizadas, desqualificadas, transformadas rapidamente em vitimismo, especialmente pelos brancos/as que ainda acreditam na falaciosa “democracia racial”. Espaços como a ocupação preta são então muito importantes e necessários. Lá, estes estudantes se potencializaram para os combates contra os racismos. Lá, eles encontraram espaços de renovação de suas forças para seguirem na luta que nunca terá fim. Assim, antes de acusá-los

de sectários, brancos/as e não-negros/as precisam aprender a ouvi-los e a reposicionarem suas concepções e práticas.

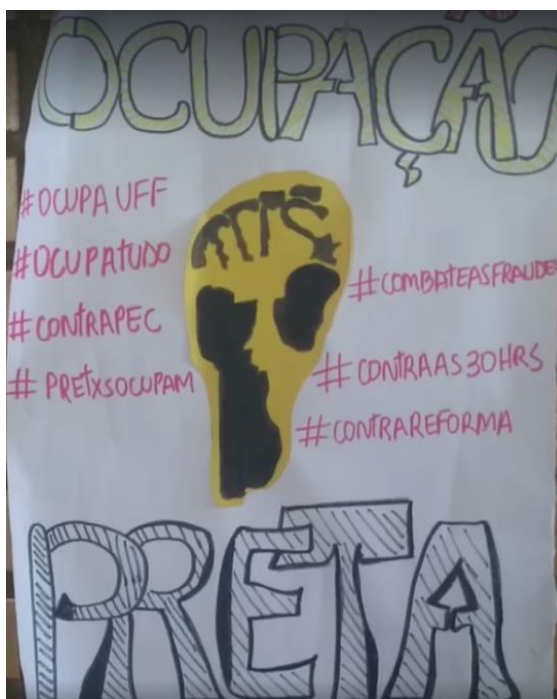
Importante dizer que, na ocupação preta da UFF, sentia-me bem-vinda, mesmo sendo branca. Em nenhum momento senti olhares de desaprovação em minha direção, como muitos negros/as sentem em espaços feitos para brancos/as. Sentia a cada ida àquele espaço que todos ali eram acolhidos. Não encontrei discriminação, mas oportunidade de viver experiências. Lá, pela primeira vez, fui atravessada pelas discussões sobre “racismo epistêmico”, “branquitude” e práticas racistas na universidade, tanto de modo geral, quanto na área de psicologia mais especificamente. Experiências estas que produziram em mim diversas surpresas e inquietações.



*Passar por aquele detector de privilégios provocou efeitos em mim. A começar pelas memórias que pude ativar a partir de então. Lembrei-me de quando ingressei na graduação de psicologia na UFF em 2006. No primeiro período, olhava para os lados e via uma turma lotada com sessenta e três alunos. O que chamava atenção de todos era a diferença no quantitativo de homens e de mulheres. Destes sessenta e três, cerca de dez eram homens. O curso de psicologia ainda hoje é majoritariamente feminino, dado que se diferencia dos índices de outras áreas como matemática, física, informática e certas engenharias. Além disso, outro dado também me chamava atenção, apesar de menos comentado. Dentre cerca de cinquenta e três mulheres havia duas estudantes negras, pelo que consigo hoje recordar. Dentre os homens, nenhum negro.*

*Entrei na universidade com dezoito anos e, antes disso, havia estudado durante sete anos em escola pública. Nesta havia uma quantidade considerável de estudantes negros/as, o que contrastava com o mundo universitário que eu começava a conhecer. Na ocupação preta da UFF, percebi que após dez anos de universidade pública eu tinha me acostumado com a paisagem e com o pensamento branco. Não estranhava mais. O pensamento branco também me constituía e até o momento da ocupação não me incomodava com ele, pois era o único que conhecia. Afinal, o que poderia haver de errado com ele? (Memória, janeiro de 2017).*

Uma das disciplinas obrigatórias para o primeiro período do mestrado em psicologia da UFF, *subjetividade e exclusão social*, ministrada por Kátia Aguiar e Abrahão Santos, ocorreu dentro da ocupação preta, e foi aberta a todos os que se interessassem em participar das discussões ali propostas. Lá eram possíveis diversos modos de participação. Embora não estivesse matriculada nesta disciplina, estive presente em algumas das aulas, movida pela curiosidade de conhecer o que lá acontecia. Afinal, nunca antes tinha ouvido falar sobre uma disciplina obrigatória de pós-graduação ocorrida dentro de uma ocupação preta. Nunca antes eu havia participado de uma ocupação, muito menos de uma ocupação preta.



Em uma destas aulas reencontrei o professor Roberto<sup>85</sup>, negro, ex-aluno de psicologia da UFF. Ele atuou como substituto nesta mesma universidade em minha época de graduação.

*Ele foi à ocupação preta, a convite, tratar de uma temática muito pouco debatida na universidade: a produção de assujeitamentos e de corpos matáveis. Baseou sua narrativa a partir de duas experiências vivenciadas por ele em espaços bem distintos. Na primeira delas, ele se referiu aos trabalhos que desenvolve em favelas. Na segunda, ele nos contou a respeito de seu curso de mestrado, realizado em uma instituição privada, há algum tempo. Concentremo-nos nesta segunda experiência. Segundo o professor, não foi nada fácil falar de temas como esse ao longo do mestrado. Por muitas vezes ele ouviu de seus professores questionamentos sobre o que a psicologia teria a ver com racismo. Repetidas vezes ouviu deles que a subjetividade não tem cor e que a cura pela palavra é uma certeza universal.*

*O professor nos contou que, apesar de negro, foi criado como branco. E que foi na universidade que descobriu que não era branco. Relatou que o processo de escolarização é um processo de produção de subjetividades onde o negro aprende a ter uma “desempatia” consigo mesmo e com os demais negros. Onde brancos e negros são ensinados a não aceitarem os diversos modos de ser e de estar no mundo dos negros, excluindo ou estigmatizando práticas como a tradição oral, por exemplo. E nos questionou: em que situações do dia-a-dia brancos se percebem como brancos? Pois os negros são “colocados em seus devidos lugares” todo o tempo, nos pequenos gestos, nas pequenas ações cotidianas (Trecho de caderno de campo, 09/12/2016).*

Tal processo de subjetivação ressaltado pelo professor pode ser encontrado nas produções de diversas autoras e autores negros que não fazem parte dos programas das disciplinas dos cursos de psicologia (ou dos demais), seja na graduação ou na pós-graduação. Até aquele momento, eu nunca tinha ouvido falar ou prestado atenção em estudiosos como Frantz Fanon, Abdias Nascimento, Antônio Bispo dos Santos, dentre muitos outros. Fui instigada pela fala do professor Roberto, e por tantas outras, a ler estes autores/as, a trazê-los para as discussões que empreendo na área de psicologia e de educação.

---

<sup>85</sup> Nome fictício.



Nesta nova aventura bibliográfica, descobri também autoras/es brancos que lançam mão em seus estudos de temáticas como as relações raciais e a branquitude para desacomodar áreas como a psicologia. Por essa via, descobri o trabalho de Lia Schucman (2014). Conforme nos aponta a autora, muitos estudos na área de ciências humanas debruçaram-se sobre a temática da raça tendo como enfoque o negro brasileiro e/ou a negritude. Por outro lado, ainda são poucos os estudos que se dedicam à compreensão das experiências e construções cotidianas que os sujeitos brancos fazem de si mesmos quando a questão é a raça, especialmente se considerarmos as pesquisas realizadas por brancos/as. Como consequência, as condições de possibilidade que lhes conferiram historicamente privilégios, *status*, poder, não são colocadas em análise, e isto tem servido para a manutenção de seus privilégios.

Schucman (2014) chama atenção ainda para o fato de que grande parte dos pesquisadores na área de psicologia é formada por brancos/as e estes compartilham de uma visão socialmente construída de que o branco não possui raça. É fácil percebermos isto quando a temática das relações raciais entra em cena e, muitas vezes, fala-se sobre os “problemas” ou as “características negativas” envolvendo a população negra, o que provoca reducionismos que contribuem significativamente para a perpetuação de práticas racistas, dentre elas as que se dão em nome da psicologia. A desracialização da condição do branco também provoca consequências para o desenvolvimento dos saberes desta área, que legitimaram (e legitimam) cientificamente muitas práticas racistas. Nas palavras da autora:

A formação de psicólogos ainda está centrada na ideia de um desenvolvimento do psiquismo humano igual entre os diferentes grupos racializados. Assim como as categorias de classe e de gênero são fundamentais na constituição do psiquismo humano, a categoria raça é um dos fatores que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade (SCHUCMAN, 2014, p. 85).

A partir de leituras como essa, e de falas como a do professor Roberto, fui acionando minhas memórias de formação acadêmica e de minhas práticas como psicóloga atuante em escolas públicas, desacomodando o lugar confortável em que me encontrava.

*Enquanto escrevo estas linhas, lembro-me de alguns textos que li ao longo da formação em psicologia, que tratavam, por exemplo, de temas como o fracasso escolar, teoria da carência cultural, medicalização, e não me recordo de nenhuma menção a questão étnico-racial. Muitos daqueles textos faziam referência à “criança pobre”, mais uma dentre*

*muitas generalizações. Textos que trouxeram análises muito importantes e que foram essenciais para minha formação, mas que não destacaram o fato de que grande parte das crianças que estudam em escolas públicas é negra. Logo, aqueles textos não traziam contribuições para racializarmos temáticas e discussões importantes na área de psicologia. Muitas de minhas práticas como psicóloga escolar também não. Aprendi a naturalizar práticas racistas com as quais me deparava dentro da escola, de tão recorrentes que eram, e provavelmente deixei de perceber ou de estranhar práticas racistas que eu mesma realizei. Essas ocorrem em frases cotidianas que proferimos, como “tem uma nuvem negra em sua cabeça” e não apenas quando ofendemos alguém, por exemplo. No entanto, é mais cômodo pensarmos que estas práticas são fruto de preconceitos, como se pudéssemos reduzi-las a problemas pessoais, que está no outro, nunca em nós. Hoje me pergunto: será que é possível dialogarmos com estas crianças, por exemplo, se ignoramos a raça como um vetor importante na constituição de suas subjetividades e das nossas? (Memórias, maio de 2018).*

No intuito de combater concepções como essas, Schucman (2014) se baseia em importantes estudos de autoras negras como Bento e Carone (2002). Elas inauguraram na psicologia social brasileira, na década de 1990, os estudos críticos sobre branquitude<sup>86</sup> e branqueamento, produzindo outro enfoque nos estudos sobre racismo por meio de uma importante inversão em suas análises. Schucman (2014), ao retomá-las, afirma que:

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

A branquitude ocorre por uma confluência de situações históricas e políticas. No Brasil, ela é uma função social, já que ser branco neste país tem muito mais relação com a aparência, o *status* e o fenótipo do que com questões propriamente genéticas, embora esta última não deva ser ignorada. Além disso, o racismo no Brasil possui a característica de ser “velado e sutil”, em maior ou menor grau, embora não menos violento do que em outros

<sup>86</sup> O *critical whiteness studies* surgiu nos EUA na década de 1980 (SANTOS *et al* 2012). Apesar de este conceito não ser novo, nem mesmo no Brasil, fui conhecê-lo apenas no final de 2016, durante o doutorado, na ocupação preta da UFF.

países. O discurso da “democracia racial” fez parte da constituição da história nacional, sendo ainda hoje muito presente no imaginário brasileiro. Discurso muito estratégico, uma vez que possibilitou (e possibilita) a manutenção da estrutura de privilégio branco, que se alimenta da exploração de certos sujeitos, de maioria negra, e ainda dificulta a constituição de identidades e a organização política de muitos deles (SCHUCMAN, 2014). E de quais privilégios falamos aqui?

Ser branco no Brasil permite ao sujeito, por exemplo, acesso a lugares e a oportunidades que não estão disponíveis do mesmo modo para não-brancos, como é o caso do acesso e permanência na universidade. A autora demonstrou também em sua pesquisa o quanto que brancos são considerados mais bonitos do que negros em geral. Os negros considerados bonitos, muitas vezes, são aqueles que possuem traços finos, ou feições mais próximas possíveis das do branco europeu.

Outro dado apontado pela pesquisadora que nos chamou atenção foi a ideia apresentada pelos entrevistados de que a cultura dos brancos possui em sua essência atitudes intelectuais e morais superiores às dos não-brancos. Assim, à cultura do branco são associadas características como a do povo trabalhador, estudioso, que faz o bem. A população não-branca, por sua vez, seria analfabeta, sem valores éticos e morais e mais afeita ao divertimento. Schucman (2014) demonstrou assim o quanto que a ideia de superioridade racial construída no século XIX, e legitimada pelo discurso científico da época, permanece atual no Brasil.

Concepções como essas, dentre outras, sustentam os racismos institucionais presentes em nossas universidades. Este conceito é também trabalhado por Schucman (2014) e nos permite conceber que as práticas racistas não são ações meramente individuais, mas antes:

(...) mecanismos de discriminação inscritos no corpo da estrutura social, e que funcionam mesmo sem a intenção dos indivíduos, ou seja, se estabelece nas instituições traduzindo os interesses, ações e mecanismos de exclusão perpetrados pelos grupos racialmente dominantes (SCHUCMAN, 2014, p. 86).

Apesar de não ser percebido socialmente, o racismo institucional serve a manutenção da situação de inferioridade vivenciada por negros/as diariamente, dentro e fora das universidades. Afirmando assim, com os/as autores/as e estudantes presentes neste capítulo, a necessidade cada vez maior de “desembranquecermos” as nossas práticas, colocando a

branquitude em questão. Incluir este movimento em nossos trabalhos é importante para levantarmos a discussão sobre os privilégios simbólicos e materiais que brancos/as puderam acessar graças a uma estrutura social, política e econômica fundada em bases racistas. Permite-nos igualmente o questionamento da suposta naturalidade da identidade branca, historicamente imposta como norma, como medida para as mais diversas práticas, por meio de sistemáticas violências, extermínios e violações de direitos. E, finalmente, convoca-nos a repensarmos nossas práticas em psicologia, dentre elas as de ensino e pesquisa.

Foi na experiência da ocupação preta da UFF que me descobri branca. A partir daquele momento me percebi como pessoa privilegiada. Percebi de modo muito intenso que não cheguei até aonde cheguei simplesmente por mérito.

*Em nossas intensas discussões que geraram a implementação das cotas no PPGP/UFF, muitos estudantes negros desta pós e de diversas graduações desta universidade defendiam de modo muito vivo e intenso tal política afirmativa, tecendo argumentos com base na concretude de suas experiências. Um deles contou que nunca teve biblioteca em casa. Outro contou que cursar um pré-vestibular comunitário foi essencial para entrar na graduação, mas que muitos corpos negros não têm acesso a cursinhos preparatórios. Muitos nem sequer chegam ao ensino médio, nem mesmo à idade adulta. Outro relatou que, ao longo do ensino médio, deixou de ter acesso a várias disciplinas que são cobradas no ENEM. Impressionava-me (e ainda me impressiona) o modo como cada um destes corpos negros que estão hoje na universidade luta pelos que lá não estão. Eles deixaram muito claro para nós, corpos brancos privilegiados, o quanto as condições de acesso e permanência na universidade pública são extremamente desiguais. Dei-me conta de que cresci com uma biblioteca de ciências humanas em casa. O resquício de crença que eu ainda tinha na meritocracia ruiu (Trecho de caderno de campo, outubro de 2017).*

As narrativas destes estudantes negros/as entrelaçavam suas histórias de vida com fatos da história do Brasil não relatados nos livros oficiais. Eles/as provocaram todos os presentes a pensarem no fato de que os africanos de diversas etnias, escravizados no Brasil, não atravessaram o atlântico dançando e cantando em um navio. Não chegaram aqui por livre e espontânea vontade. As condições em que se encontravam nos navios negreiros eram tão precárias que muitos deles já chegavam mortos em terras brasileiras. Cada um deles teve seu

nome apagado, sua língua, sua religião e seus ritos proibidos. Qualquer laço que pudessem fazer com sua terra, com sua família, com sua história eram rompidos sob muita violência. Africanos que falavam diferentes línguas e que pertenciam a distintas culturas eram propositalmente misturados para impedir ou dificultar a comunicação entre eles. Estes estudantes nos deram, assim, verdadeiras aulas, despertando nossa atenção para a história colonial e racista do Brasil.

Tais narrativas também evidenciaram que brancos/as não vivem e não podem viver a experiência da negritude. Porém, na condição de brancos, muito falamos, muito pesquisamos *sobre* negros. Foi assim que aprendemos a pesquisar e a nos relacionar com temáticas que acreditamos que não nos dizem respeito. Por outro lado, movimentos como o da ocupação preta da UFF, dentre outros que permanecem firmes nas universidades, estão colocando para nós brancos a importância e a urgência de nos posicionarmos enquanto tais. Estudantes negros e negras há tempos se encontram e se escutam em outros espaços que são fundamentais para a construção de resistências nas universidades. Mas eles e elas também sentem a necessidade de ouvir o que nós brancos sentimos e o que temos a dizer a respeito de temáticas como essa. Nestes momentos, muitos de nós, brancos, sentimos desconforto em nos posicionarmos nas discussões relacionadas ao racismo, ainda que alguns de nós compreendamos que esta questão também nos diga respeito. Damo-nos conta de que temos dificuldade de falar sobre esse tema sem ofender os negros/as.

Com relação a esta questão, encontramos a valiosa contribuição de Djamila Ribeiro, no livro “O que é lugar de fala?”. Para a autora,

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas de fato possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares, é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso cada vez mais que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (RIBEIRO, 2017, p. 83–84).

Djamila Ribeiro dialoga nesse livro com diversas autoras, dentre elas Jota Mombaça (2017), Linda Alcoff (2016) e Grada Kilomba (2012), destacando a importância de

provocarmos fissuras nos regimes de autorização discursiva que calam certas vozes por meio de práticas epistemicidas. Para ela, todas as pessoas possuem lugar de fala e cada uma pode, a partir do lugar social que ocupa, estudar e debater sobre os mais variados temas. É imprescindível que aqueles que ocupam posições sociais privilegiadas percebam como esse lugar impacta diretamente na produção dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017).

A questão da representatividade aponta para lutas que reivindicam que a história da escravidão, por exemplo, seja contada pela perspectiva de negros e negras. Isso implica no gesto político de convidar um homem cis branco a se calar, por exemplo, o que tem gerado muita polêmica. Estas lutas têm sido rapidamente desqualificadas como agressivas e/ou sectárias pelos grupos que ocupam o poder, que acreditam que não possuem marcas ou lugar social. E este é o ponto que estas autoras combatem diretamente ao refutarem a neutralidade epistemológica e ao romperem com o silêncio instituído, chamando-nos atenção para a necessidade do reconhecimento dos saberes historicamente silenciados. Desse modo, a luta destas autoras está na afirmação da necessidade de fazermos debates “sobre identidades pensando o modo pelo qual o poder instituído articula essas identidades de modo a oprimir e a retificá-las” (p. 89). Do mesmo modo, faz-se fundamental construirmos e/ou valorizarmos “outras possibilidades de existência para além das impostas pelo regime discursivo dominante” (RIBEIRO, 2017, p. 90).

E antes de dizermos que o debate em torno da questão das identidades está a muito tempo superado, lembremos que essa é uma ideia confortável apenas para os que não necessitam mais lutar por seus direitos, por suas vidas e por suas dignidades.

E quando nos calarmos, enquanto brancos, com relação ao racismo ou ao debate de gênero, por exemplo, justificando tal silêncio com o fato de que já falamos demais, e que precisamos aprender a ouvir cada vez mais, questionemo-nos: que escuta é essa que estamos produzindo? O que temos feito a partir dela?

#### **5.4 Epistemicídio como um vetor do racismo: movimentos no programa de pós-graduação em psicologia da UFF**

Uma das grandes discussões que temos empreendido no PPGP e na graduação de psicologia da UFF desde as ocupações estudantis de 2016 diz respeito aos processos de exclusão, que ocorrem no interior dessa e de outras universidades, relacionados à produção do conhecimento. Recentemente temos vivenciado em nossas salas de aula um fenômeno muito novo para todos nós. Estudantes cada vez mais questionam nossos programas de curso, que estão recheados de referenciais teóricos brancos, masculinos, eurocêntricos.

Até bem pouco tempo atrás muitos de nós, professores, não imaginávamos (ou ignorávamos?) como nosso modo de pensar, como os referenciais teóricos que foram tão caros a nossa formação poderiam produzir tanta violência. Sim, violência. Temos escutado com frequência na UFF, especialmente de estudantes negros/as o quanto seus corpos são violentados diariamente, violência reforçada e legitimada nos espaços acadêmicos. Estudantes que nos dizem que estão adoecendo, embora algumas conquistas tenham sido alcançadas, graças a eles. Alguns de nós atuamos com a formação de profissionais de psicologia e, neste campo, falamos frequentemente sobre cuidado, acolhimento e escuta ao outro como práticas desta área de atuação. No entanto, não temos cuidado da saúde mental de nossos estudantes, nem da nossa. Temos produzido pouca escuta, dando pouca atenção a esse fato tão grave.

Na já citada reunião de colegiado do PPGP/UFF, em que aprovamos a política de ação afirmativa (cotas), essa questão foi pautada de modo visceral pelos mestrandos e doutorandos em psicologia e por estudantes de diversas graduações que ocupavam a UFF naquele momento.

*Discutimos também no colegiado que, além da exclusão física destas pessoas (negros, indígenas, transexuais, pessoas com deficiência, etc.), temos a exclusão de temáticas que lhes digam respeito. E aqui não estamos falando de pessoas brancas, de classe média ou alta, utilizando, por exemplo, indígenas como objetos de pesquisa. Mas da possibilidade de indígenas falarem por si mesmos.*

*Chega de praticarmos epistemicídio! Esta luta também nos convoca a desnaturalizarmos as nossas escolhas por referenciais bibliográficos. Se lemos predominantemente autores brancos e do primeiro mundo, não é mero acaso. Por que nossos*

*orientandos não podem ter, por exemplo, um referencial bibliográfico predominantemente composto por mulheres lésbicas, por exemplo?*

*No grupo de orientação coletiva do qual faço parte, recentemente nos questionamos por que não lemos a produção do nosso próprio grupo. Muitas vezes sentamos do lado de um(a) colega, estudamos juntos(as), mas não fazemos ideia das temáticas das pesquisas uns dos outros. E como foi bom termos chegado a este problema! Permitiu-nos repensar nosso planejamento das leituras, dos nossos estudos. (Trecho de caderno de campo, 16-11-2016).*

Muitos destes estudantes, especialmente as negras/os e indígenas, têm dito que para sobreviverem na universidade precisam “embranquecer” seus pensamentos, seus modos de viver. Muitas de suas narrativas dizem que, para estar na academia, eles precisam produzir esquecimentos: de seus territórios, de suas raízes, de suas ancestralidades. Quando eles tentam trazer discussões sobre racismo institucional e epistemicídio, por exemplo, muitos de nós rapidamente silenciamo-los com nossos prestigiados referenciais eurocêntricos e nobres títulos. É difícil ouvi-los, pois estas temáticas não dizem respeito apenas a negro/as, dizem especialmente de nós, brancos em situação de privilégio.





Conheci o conceito de epistemicídio pela primeira vez na ocupação preta da UFF. Muito surpresa fiquei ao descobrir que esse conceito não é novo. Ele vem sendo trabalhado pelo conhecido professor Boaventura de Sousa Santos ao menos desde a década de 1990. Ele ressaltou em diversas produções teóricas que o epistemicídio foi um dos instrumentos mais poderosos e mais eficazes de dominação étnica-racial, fundamental para o projeto de colonização que tentou homogeneizar o mundo, eliminando de diversas formas as diferenças culturais e as diversas maneiras de viver. Nas palavras de Santos (2009):

Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto-definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indirecto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem auto-governados. A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores (SANTOS, 2009, p. 10).

O autor destaca ainda que tal lógica dominante marca o conjunto de conhecimentos que ele denominou de “epistemologias do norte”<sup>87</sup>. Esse paradigma compreende que a ciência, supostamente neutra e objetiva, é a única maneira de se produzir conhecimento rigoroso e válido, desqualificando outros tipos de saberes.

Tal modo hegemônico de produção do conhecimento científico legitimou diversas formas de dominação empreendidas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Essa ciência, ao se deslocar para outros territórios que não lhes são familiares, impôs os modos de vida dos colonizadores, bem como suas crenças e os seus conhecimentos a diversos povos, produzindo neles o sentimento de não pertencimento ao próprio mundo. Conhecimento científico que Santos (2014) denominou de “alienígena”, pois forjou nestes povos o sentimento de que, se o mundo não lhes pertence, então não é possível transformá-lo<sup>88</sup>.

O conceito de epistemicídio foi posteriormente retomado por diversos autores/as como Aparecida Sueli Carneiro, que defendeu a tese intitulada *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, pelo PPGE da USP em 2005. A autora trouxe mais análises para a compreensão do conceito, que merecem ser destacadas:

<sup>87</sup> Ao se referir às epistemologias do norte e do sul, Santos (2014) compreende a divisão norte/sul a partir de uma referência geopolítica, que nem sempre correspondendo à localização geográfica dos países e regiões.

<sup>88</sup> Aula ministrada por Boaventura de Souza Santos.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gRpkCOiv4UI>. Acesso em: fevereiro de 2018.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Muitos outros autores/as têm seguido essa mesma linha de pensamento, em diversas regiões do globo. Uma delas é Ballestrin (2013), que retoma os estudos de Aníbal Quijano (2000) para afirmar que as relações de colonialidade nas esferas política e econômica não cessaram com o fim do colonialismo. Assim, muitas das formas de dominação colonial permanecem existindo, como as que mantêm a hierarquia étnico-racial global e a sujeição das zonas periféricas do globo à administração colonial. Nas palavras de Quijano,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342 apud BALLESTRIN, 2013, p. 101).

Ballestrin (2013) retoma ainda os estudos de Walter Mignolo (2010) para apontar que a colonialidade é parte indissociável da constituição da modernidade, sustentando-se em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. De acordo com este autor, a matriz colonial do poder é formada por uma estrutura complexa que entrelaça diversos níveis, tais como: o controle da economia; do gênero e da sexualidade; e da subjetividade e do conhecimento. Interessa-me especialmente este último nível.

De acordo com estes autores, o eurocentrismo é fundamental para a reprodução da colonialidade do saber. O modo como se produziu hegemonicamente conhecimento na modernidade está intrinsecamente relacionado ao padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Para os autores, “a diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 104). A linguagem científica foi

assim fundamental para a dominação, exploração e extermínio de povos identificados por esta mesma lógica colonial como “inferiores”, “primitivos” ou “bárbaros”.

Em oposição a esse paradigma, Boaventura de Souza Santos (2014) e muitos outros autores/as trabalham com a concepção de “epistemologias do sul”. De acordo com suas palavras,

Epistemologias do sul é um conjunto de conhecimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido ou reproduzido por aqueles que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. É, portanto, um conhecimento a partir da perspectiva daqueles que têm estado oprimidos por estas três grandes fontes de opressão (...). E, portanto, já estamos a ver que é um conhecimento nascido na luta contra mecanismos (...), e é fundamental para as epistemologias do sul que estes três mecanismos fundamentais, um ao lado do outro, atuem em conjunção (...)<sup>89</sup> (Transcrição de trecho da aula).

Diante de tais referenciais, podemos dizer que temos na academia outros paradigmas de ciência com os quais podemos fazer alianças para combatermos os fascismos na academia e em nós. É preciso que estranhemos nossos desconhecimentos com relação a estes referenciais que, embora tenham crescido consideravelmente nos últimos anos, pouco têm afetado áreas como a psicologia e a educação. Por outro lado, as ocupações estudantis de 2016 nos fizeram perceber que também é preciso ir mais além. Necessitamos não apenas reconhecer as produções de acadêmicos prestigiados como Boaventura de Sousa Santos. Precisamos também nos deixar afetar por saberes que foram historicamente excluídos dos espaços acadêmicos, e que até bem pouco tempo atrás não entravam nas universidades.

Penso que este é um caminho potente para o fortalecimento de práticas que combatam as diversas formas de racismo, dentre elas o epistêmico. Esta tem sido a luta de muitos de nós no PPGP/UFF. Um exemplo de ação nessa direção ocorreu em 2017, por meio do evento intitulado *III Encontro Kitembo: Povos Afro-indígenas, saberes tradicionais e pesquisa*, organizado pelo Laboratório Kitembo, vinculado ao Instituto de Psicologia da UFF, com coordenação do professor Abrahão Santos. A aposta deste laboratório está em “não tomar os saberes populares como inferiores ou objetos de pesquisa, mas como interlocutores

---

<sup>89</sup> Aula disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gRpkCOiv4UI>. Acesso: fevereiro/2018.

na construção de saberes e práticas de cuidado em psicologia que tenham como referencial não apenas as matrizes europeias e norte-americanas, mas também africanas e indígenas<sup>90</sup>”.

O evento contou com a participação de mestres como: Antônio Bispo dos Santos, liderança quilombola, lavrador, formado por mestres e mestras de ofício, e intelectual; Capitão Potiguara, liderança do povo potiguara; Arlene de Katendê, mestre dos saberes de matriz africana de tradição banto; Cecílio Santana Feitoza, mestre, líder espiritual e político dos xucuru do ororubá; além de estudantes de graduação de diversas áreas (psicologia, ecologia e direito), professores e pesquisadores. Iniciativas como essa estão crescendo em diversas universidades brasileiras, assim como cresce as nossas oportunidades de conhecê-las.

A partir das narrativas destes mestres, defendo que não é necessário desistirmos de nossas lutas, de nossas histórias, de nossos territórios, nem de nossos coletivos para sobrevivermos na universidade. Esta precisa ser provocada, repensada. Necessita se questionar a que(m) serve o seu rigor e o seu objetivismo. Podemos fazer das universidades territórios de produção de vida e não de morte. Para isto, é imprescindível construirmos uma universidade onde todas as vidas importem.

Estes diversos acontecimentos possibilitaram que uma nova questão fosse se tornando cada vez mais forte para mim: enquanto brancos/as, como nos aliar nos combates aos racismos e às diversas outras forças fascistas que habitam cada um de nós? Importante dizer que essa questão não trago apenas para este trabalho, mas levarei para a vida.

### **5.5 Ser branco e o conceito de existir violentamente**

Em 4 de fevereiro de 2017, um acontecimento agitou as redes sociais na internet. Uma moça branca, Thauane, usava turbante em um local público e foi surpreendida por uma moça negra, que a abordou dizendo que ela não deveria usar o turbante por ser branca. Thauane tem leucemia e usava o turbante como um modo de esconder a nudez de sua cabeça. Ela ficou bastante aborrecida com o episódio e o relatou em seu *Facebook*. Logo a seguir, uma série de relatos favoráveis e contrários ao uso do turbante por brancos foi disparada na rede social.

---

<sup>90</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/events/1960559170883768/>. Acesso junho/2018.

Em 20 de fevereiro de 2017, a repórter Eliane Brum divulga sua coluna quinzenal em formato de carta, endereçada à Thauane, intitulada: *De uma branca para outra: o turbante e o conceito de existir violentamente*<sup>91</sup>. A carta é de uma grande sensibilidade e muito pode nos auxiliar a pensar na questão apresentada na página anterior.

Brum inicia sua carta dizendo que compreende a atitude de Thauane. A repórter diz não saber o que significa ter encontrado uma saída para cobrir a nudez de sua cabeça e descobrir, de repente, que essa saída não é ética. Mas ela acredita que, mesmo sem saber, pode ser sensível à questão. Brum imagina o quanto deve ter sido duro a Thauane ouvir que ela não pode usar um turbante por ser branca. A repórter de alguma maneira entende que ter câncer é estar nu de diversas formas. Acredita também que o uso do turbante tenha um significado importante para a moça. Compreende inclusive a reação de Thauane quando ela se posiciona dizendo que todos podem usar turbante, e quando faz uso da hashtag: “#VaiTerTodosDeTurbanteSim”.

A repórter diz que, como branca, é muito mais fácil para ela entender a revolta de outra branca do que o “não” de uma mulher negra. Eis que ocorre uma virada essencial em sua carta. Por ser mais difícil para ela vestir a pele de uma mulher negra, já que leva uma vida de mulher branca no Brasil, Brum afirma que precisa tentar mais. Não por ela ser bacana, mas por um imperativo ético. Ela lança mão de suas memórias contando que na pequena cidade onde nasceu, no sul do Brasil, as negras não eram aceitas sequer como empregadas domésticas. As famílias brancas não queriam negros “sujando” a sua comida e o seu mundo. Assim, até para os serviços de menor remuneração e pior condição de trabalho, a preferência era sempre por brancos pobres. Ela lembra também da ideia de branqueamento que esteve no cerne das políticas de imigração do século XIX no Brasil. Seus avós e bisavós escaparam da fome de seus países de origem graças a esta política, que acreditava poder acabar com a raça negra dentro de um ou dois séculos, perspectiva endossada por estudos “científicos”.

Complemento esta afirmação de Brum com a colocação de Abdias Nascimento (2017), quando ele afirma que: “desde o século XIX, o objetivo estabelecido pela política imigratória foi o desaparecimento do negro através da ‘salvação’ do sangue europeu, e esse alvo permaneceu como ponto central da política nacional durante o século XX” (p. 85–86). Os livros de história do Brasil que acessamos nos colégios não nos atentam para essa parte de nossa história. Não teria sido essa política uma espécie de cotas para brancos?

---

<sup>91</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060\\_574691.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060_574691.html). Acesso: junho/2018.

Brum se posiciona então na carta do seguinte modo: como uma mulher branca, descendente de europeus, coloca-se como alguém que já nasce neste país com muitos privilégios. Como branca, ela se insere neste mundo pela experiência de “existir violentamente”. Como brancos, somos racistas sem sabermos que somos. Somos racistas mesmo quando não há intenção alguma de diminuir o outro. Na condição de brancos, existimos violentamente ainda que sejamos brancos não violentos.

Por outro lado, escutar a voz de mulheres negras, como a de Ana Maria Gonçalves, produz nela movimentos que a alargam, alargam sua visão de mundo. Brum afirma que precisamos resgatar a escuta urgentemente, pois é por meio dela que podemos alcançar o outro. Para as mulheres negras o turbante é memória, identidade, pertencimento. É vital. Esta preciosidade facilmente vira mercadoria na cabeça de brancos/as que vivem numa sociedade capitalista. Nós brancos/as podemos escolher outros modos para cobrirmos nossas cabeças ou para sermos descolados. A repórter propõe então a Thauane e a todos nós (brancos e brancas) que modifiquemos nossos posicionamentos. Ao invés de afirmar: “sim, eu posso!”, podemos nos interrogar: “por que eu não deveria?”. Esta questão pode disponibilizar-nos à escuta. Para Brum, não usar o turbante é o mínimo que podemos fazer. De acordo com suas palavras:

É duro, Thauane, reconhecer e sentir nos ossos, a cada dia, que existo violentamente. Não posso escolher não existir violentamente, porque esta é a condição que me foi dada neste momento histórico. Mas penso que há algo que posso escolher, que é lutar para que meus netos possam viver num país em que um branco não exista violentamente apenas por ser branco. E para isso eu preciso escutar. E, principalmente, preciso perder privilégios. Me parece que hoje uma das questões mais cruciais deste país diz respeito a quanto estamos dispostos a perder para estar com o outro. Porque será preciso perder para que o Brasil se mova, para que o mundo se mova<sup>92</sup> (BRUM, 2017).

Penso que o posicionamento de Eliane Brum é muito importante e serve de inspiração para nós que estamos na universidade, especialmente se ocupamos a posição de docentes. Precisamos ouvir mais nossos estudantes e as diferenças que chegam com eles. Precisamos derrubar os muros existentes entre nós e eles, em vez de construí-los mais e mais. Penso que a construção do “plano comum” não pode abrir mão deste direcionamento. Pergunto então a mim e a cada um dos brancos que lerão este trabalho: de quais privilégios temos aberto mão diante de nossas posições de poder?

---

<sup>92</sup> Recomendo a leitura da carta na íntegra. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060\\_574691.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060_574691.html)

## **5.6 O retorno à disciplina *psicologia da educação* na UFRJ e o encontro com potentes conexões e ousadas possibilidades**

Enquanto a questão acima ressoa em cada um de nós, ao menos assim espero que aconteça, penso que é importante a partilha de mais duas experiências que vivenciei na universidade ao longo doutorado. Experiências que me deslocaram, que promoveram bons encontros e por meio das quais pude tecer parcerias e me fortalecer para continuar na luta. A primeira delas ocorreu com a disciplina *psicologia da educação*, na UFRJ, durante o primeiro semestre de 2018.

Em março de 2018 retornei a UFRJ para experimentar novamente um curso de psicologia voltado para as licenciaturas, desta vez como pesquisadora-aprendiz. Dentre as tantas turmas de psicologia da educação, escolhi uma das três ministradas por Vanessa Andrade, professora substituta negra que conheci há alguns anos no PPGP/UFF.

Fui bem recebida e acolhida pela professora e por toda a turma. No primeiro dia de aula, informei aos presentes que estava em busca de inspiração e de parcerias que me fortalecessem na construção e defesa de práticas de ensino antirracistas na área de psicologia. Afirmei também a importância de realizarmos pesquisas que estejam abertas a aprender *COM* os sujeitos que delas fazem parte, o que inclui a disponibilidade de pesquisadores colocarem em risco suas hipóteses prévias, seus conhecimentos e suas maneiras de colocar questões.

Vanessa chegava a cada aula com um largo sorriso no rosto e com muita energia para propor algo inusitado na área de *psicologia da educação*. Digo inusitado porque tive contato com práticas, ementas e programas de curso de diversas versões desta disciplina, tanto na UFRJ quanto em outras universidades. Em nenhuma delas encontrei referências relacionadas ao racismo ou às relações étnico-raciais na área da psicologia e/ou da educação. Em uma outra direção, a proposta da professora à turma, logo no primeiro dia de aula, foi a de racializar as questões e as discussões relacionadas aos temas presentes no programa da disciplina, dentre elas: a infância e a escolarização como projetos da modernidade; fracasso escolar; medicalização da vida; inclusão escolar; aprendizagem e desenvolvimento humano, etc. Ela apresentou para a turma que as problemáticas que envolvem as diferentes formas de racismo não devem ser pautadas apenas por professores e estudantes negros/as. Como já defendemos, o racismo é estrutural e, portanto, diz respeito a todos nós. A professora nos inspirava, a cada aula, a desembranquecermos nossos pensamentos, convocando-nos à prática de colocarmos em análise o lugar que ocupamos na produção de práticas racistas. Alguns dos

argumentos apresentados por ela em defesa dessa perspectiva já foram explicitados neste capítulo. O que é importante ressaltar neste momento são os efeitos que estas aulas provocaram em mim e nesta pesquisa de doutoramento.

É difícil, ou melhor, impossível sistematizar tudo o que aprendi nesta disciplina. Muito do que vivi e senti não pode ser expresso em palavras, nem planejado em folhas de papel. O que posso dizer é que essa experiência me arrepiou a pele, marejou meus olhos, abriu muitos poros de meu corpo. A cada aula, um convite era feito para que todos ali presentes exercitassem uma abertura ética à alteridade. A professora falava com brilho nos olhos e nos contagiava à luta por uma educação antirracista. Ela recheava suas aulas com potentes referências teóricas de autores negros/as, que escrevem a partir de diversas áreas do conhecimento, muitos dos quais eu nem sabia que existia.

Uma postura inicial da professora para afirmar uma educação antirracista foi a sua disposição em construir a disciplina *COM* os licenciandos. Logo no primeiro dia de aula, ela perguntou a cada um dos presentes que temáticas gostariam que fossem abordadas na disciplina. E seguiu aberta às sugestões ao longo de todo o curso. Vanessa foi construindo *COM* eles uma prática de ensino e este *COM* incluiu a ação da professora de rever algumas de suas posturas que poderiam se tornar empecilhos em sua relação com os licenciandos. Um exemplo foi a sua tentativa de estipular um horário máximo para eles entrarem em sala. Parte deles argumentou que o limite dado era impossível de ser atingido para os que moram e/ou trabalham longe da zona sul da cidade<sup>93</sup>.

O *fazerCOM* construído por Vanessa também abarcou a escolha dos referenciais teóricos propostos na disciplina. Naquelas aulas de *psicologia da educação*, ela construiu uma prática que não exclui ou desqualifica os referenciais eurocêntricos. Estes constam no programa, lá estando para instigar nossos pensamentos, produzir incômodos, pois é a partir destes que produzimos pensamento. E Vanessa foi a primeira a se lançar no exercício da problematização. Uma das maneiras que encontrou para isto se deu por meio das leituras de textos que ela realizava para nós em voz alta. Uma leitura com diversas pausas, que levantava questões para serem pensadas por todos. Por meio desse exercício, ela nos convidava a questionar os autores que líamos. A professora trabalha por contágio. Em suas turmas, ela ressaltava dia após dia que o professor precisa ser questionado. Se esse profissional se permitir a isso, poderá contagiar seus estudantes a outra postura de aprendizagem.

---

<sup>93</sup> Estas aulas ocorreram no *campus* da Praia Vermelha da UFRJ.



Além disso, Vanessa sempre colocava a importância de os estudantes se posicionarem nas aulas, mas com um alerta. Eles não deveriam “achar” nada sozinhos. Precisavam produzir conexão com algum referencial teórico, com alguma ideia ou discussão, para que pudessem disparar seus pensamentos. Não no sentido de reproduzir o que diz certo/a autor/a, mas para desacomodar o pensamento a partir do encontro com outro modo de pensar ou com outra maneira de colocar uma questão, por exemplo. E os licenciandos não precisavam ficar restritos aos referenciais propostos por ela. Podiam trazer outros que, de algum modo, pudessem contribuir com as discussões propostas, tanto pela professora quanto por eles mesmos. E as contribuições foram riquíssimas, o que muito animou a pesquisadora-aprendiz.

Para mim, um dos momentos mais marcantes da disciplina foi quando Vanessa começou uma de suas aulas propondo uma atividade aos licenciandos. Ela distribuiu para cada um uma grande folha amarelada, inclusive para mim, e nos solicitou que escrevêssemos o que de mais potente aprendemos em nossas formações. A reação inicial de alguns estudantes foi a de que nada aprenderam ao longo da formação acadêmica que não fosse “mais do mesmo”. A professora insistiu, estipulando um tempo para que eles se deixassem desafiar pela proposta. O resultado foi incrível.

*Hoje a aula foi recheada de referências e de contribuições de licenciandos de diversas áreas do conhecimento, tais como: educação física, história, artes plásticas, português/literatura, etc. A atividade proposta por Vanessa trouxe como efeito uma aula que ampliou o mundo de cada um de nós, passando por referências: literárias (nacionais e estrangeiras); musicais (de diferentes estilos); cinematográficas, etc. Além de indicações de diversos autores/as e artistas, brancos e não brancos, de distintas nacionalidades, que afirmaram, cada um ao seu modo, que a produção do pensamento não está dissociada da política. Foi muito interessante ver por meio destas narrativas o quanto o encontro de distintas áreas do conhecimento pode ser potente, como o encontro da história com a literatura ou da matemática com a educação física, por exemplo. E da psicologia com esta multiplicidade de saberes. Vamos a algumas destas contribuições.*

*Ricardo Gonçalves faz licenciatura em música e nos contou o quanto a formação em música ainda é tecnicista. Ela exige dos estudantes domínio de certas técnicas, como a de leitura e escrita de partituras, além de ser bastante voltada para música de concerto de linhagem europeia. Muitos de seus colegas da faculdade já tocavam em igrejas ou em bandas*

*militares e já estavam de algum modo inseridos nos códigos exigidos pela Faculdade de Música. Ricardo contou que seu percurso antes da faculdade foi um tanto distinto. Ele cresceu tocando em bandas de amigos. Por algum tempo tocou de ouvido. Ele gosta das músicas de concerto que aprende na faculdade. Mas também gosta de outros tipos de música, que busca e escuta para além do que lhe é proposto na graduação. Ele optou por explorar também uma “formação informal” recorrendo não a autores, mas a artistas como Ornette Coleman<sup>94</sup>, saxofonista negro, nascido no Texas, que produziu um jazz de resistência negra e esteve fora dos circuitos comerciais norte-americanos. O mundo musical de Ricardo se ampliou, pois, por meio de artistas como Coleman, ele pôde experimentar outro tipo de música, que prima pela linguagem oral e é feita nas Américas. Escrevo essas linhas escutando este jazz, que recomendo vivamente ao leitor.*

*Bruno Prazeres é licenciando em educação física. Concluiu o bacharel e neste semestre solicitou reingresso para cursar a licenciatura. Ele contou que nunca se prendeu a autores, mas sim no que a universidade tinha para lhe passar a respeito do funcionamento do corpo. Conhecimentos que foram muito úteis para ele se perceber e perceber os outros em movimento, por exemplo. Ele se lembrou de uma disciplina que foi muito especial em sua formação, denominada “corporeidade”. Um curso que incentiva os estudantes a conhecerem e a experimentarem seus corpos. E que faz a diferença em um curso de bacharel que ainda é bastante voltado para o alto rendimento de atletas e esportistas, herança de sua criação militar. Os estudantes de educação física são treinados durante boa parte de suas formações a perceberem detalhadamente as falhas dos atletas. Bruno hoje pode contar que, antes de cursar a disciplina de corporeidade, ele leu a ementa e achou que se tratava de uma proposta boba. Porém, após cursá-la, ele pôde dizer que aquela foi uma das experiências mais importantes de toda a sua formação acadêmica. Uma experiência que ele levou para a vida.*

---

<sup>94</sup> Saxofonista negro avesso às hierarquias da linguagem musical. Durante parte de sua vida foi acusado de charlatão por não se enquadrar na linguagem musical da época. De acordo com Rômulo, “a importância de Coleman não está em expandir as possibilidades da improvisação no jazz. Ele se preocupa em mexer na hierarquia entre o solista e o acompanhamento: muitos solos improvisados por ele e pelas suas bandas não são baseados necessariamente numa sequência de acordes pré-estabelecidos, mas vão procurando novos caminhos, não tão tradicionais, para soar (algumas gravações nem possuem instrumentos como piano ou guitarra tocando acordes, acompanhando o solista)” (Ricardo Gonçalves, julho/2018).

*Após este relato, Gabriela Fortes, também licencianda em educação física, compartilhou um pouco do que tem aprendido em seu curso. Ela apontou as diferenças existentes entre o curso de bacharel, relatado por Bruno, e o curso de licenciatura. Contou que os conhecimentos que aprende no curso de educação física com relação à dança, aos esportes, às lutas, etc., não são pensados como fins em si mesmos. Na escola, como professora, ela não irá trabalhar com educação física para ensinar aos estudantes como jogar futebol, a partir das regras e táticas. O futebol é um dos meios para se chegar a outros objetivos: afetivos, cognitivos, etc. Não se trata então apenas de pensar na parte psicomotora, de modo mais voltado para a técnica, embora essa perspectiva também exista (e muito) na educação física (Caderno de campo 16/05/2018).*

A professora Vanessa propôs tal atividade como um meio de sensibilizar o corpo de cada um dos presentes para a produção de uma escuta, para uma experiência de se deixar afetar pelas paixões e emoções dos colegas. Cada narrativa foi um relato de uma experiência que trouxe impactos na formação de cada um, sendo também, ao mesmo tempo, um convite para os demais se aproximarem. Ela nos lembra de que muitas vezes não nos deixamos aprender por quem está do nosso lado. Cada um de nós é um baú cheio de referências e de experiências potentes. Todo mundo tem algo para falar e compartilhar. O que vivemos lá foi uma experiência de aprendizagem que nos permitiu entrar no mundo uns dos outros. A tática da professora foi utilizar o deslocamento como prática pedagógica, o que desafia a hierarquização do conhecimento. Uma experiência que permite ao professor abrir mão do lugar de detentor de conhecimento. E isto significa abrir mão de privilégios. Prática esta que desloca a recorrente desvalorização dos conhecimentos de nossos colegas de turma. Quantas vezes não consideramos que uma colocação de um estudante fosse uma perturbação, uma interrupção da aula, um ato que atrapalha o professor?

A atividade também produziu deslocamentos por trazer de volta o corpo para a sala de aula. Não que ele não estivesse ali todo o tempo. O problema é que deixamos de percebê-lo. Nas aulas de *psicologia da educação*, Vanessa afirmava com frequência que o sujeito da educação é o corpo. E que o corpo não está separado do pensamento. Pensamento é corpo. Corpo é ritmo. Ele é também instrumento por meio do qual produzimos resistências às estratégias de disciplinarização do pensamento e da vida. A libertação do pensamento passa pela libertação do corpo. Não é à toa que seu aprisionamento foi e se segue sendo estratégico no processo de escolarização básica e superior. Em uma das últimas aulas da disciplina, a

professora olhou para o violão de Rômulo e chamou nossa atenção para o fato de que o instrumento esteve presente nas aulas o semestre inteiro, mas não o percebemos. Não poderíamos ter feito nossas aulas com música? – ela nos indagou.

Essa questão remeteu-me novamente aos escritos da professora negra bell hooks. No livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, ela afirma que: “chamar a atenção para o corpo é traír o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino” (2013, p. 253). Chamar a atenção do corpo é uma tática que pode nos permitir resistir a lógica que silencia e mata a paixão em sala de aula, que relega os sentimentos a algum lugar isolado, de preferência bem longe de nossas aulas. A autora oferece o exemplo de uma de suas estudantes negras que, uma vez, entrou em sala e disse a todos os presentes que aquelas aulas sobre racismo a afetavam profundamente, a tal ponto que, certo dia, ela foi alisar o cabelo e uma força dentro dela disse não. Essa é uma situação que explicita para nós o quanto que nossas práticas docentes estão muito além da transmissão de conteúdo. Com Vanessa e bell hooks afirmo que é cada vez mais importante e necessário entrarmos “inteiros/as” nas salas de aula e não como corpos desencarnados.

Para provocar ainda mais nosso pensamento para a questão do corpo na educação, e a partir especialmente das narrativas dos licenciandos expostas a pouco, a professora indicou para nossa leitura um texto do filósofo e professor negro Renato Nogueira (s/d), denominado *O conceito de drible e o drible do conceito*. Neste excelente artigo, ele relaciona a invenção do drible por jogadores negros no futebol brasileiro com a tática do drible na filosofia afroperspectivista (africana e afrodiaspórica)<sup>95</sup>. O drible foi e segue sendo uma resistência que se dá no corpo e também no pensamento. Tática que ousou desafiar a concepção de que negros não podem circular, muito menos produzir pensamento, em espaços originalmente concebidos para brancos.

No artigo de Nogueira descobrimos com surpresa que, no Brasil, os negros foram impedidos de jogar futebol até a década de 1930. No momento em que eles começaram a ser aceitos, o racismo permanecia, não mais os excluindo de campo, mas nas ações da arbitragem.

---

<sup>95</sup> Segundo Nogueira (s/d), “o termo afroperspectivista funciona de dois modos: 1) Um conceito guarda-chuva que indica o conjunto de trabalhos realizados por filósofas(os) africanas(os) e afrodiaspóricas(os), sobretudo, pesquisas que partem dos universos culturais africanos ou têm esses universos como referências-chave; 2) Um projeto de pesquisa na grande área de conhecimento da filosofia, que opera de modo intercultural e é organizado por princípios que levam em conta a riqueza cultural e a herança dos povos africanos no Brasil e no mundo da afrodiaspora. Nesta segunda definição, surge um trabalho de pesquisa que tem operado com algumas questões específicas, entre elas, a do surgimento da filosofia” (p. 7–8).

As faltas cometidas por brancos em negros não eram punidas, ao passo que as faltas de negros em brancos eram castigadas severamente. Nogueira defende a hipótese de que essa situação discriminatória, imposta aos jogadores negros, foi de algum modo responsável pela transposição de passos do samba e da capoeira para dentro de campo, o que trouxe como efeito a invenção do drible brasileiro no futebol do país. Jornais estrangeiros, durante a copa do mundo realizada na França em 1938, comparavam jogadores negros brasileiros com malabaristas e acrobatas. O drible deles impressionava.

Nogueira propõe então a transposição do drible no futebol para um terreno filosófico. O drible na filosofia afroperspectivista (africana e afrodiáspórica)<sup>96</sup> é uma tática de combate ao colonialismo do poder, ao epistemicídio e ao apagamento das vozes não ocidentais na produção do conhecimento. Nas palavras do autor:

O drible é o exercício de encontrar canais para a visibilidade do pensamento filosófico africano, assim como da filosofia afrodiáspórica. Um traço do drible é desvincular a filosofia dos seus modos de preservação e transmissão (...). O drible é um modo de encontrar saídas, alternativas para a interdição de espaço. É, nesse caso, a possibilidade de adentrarmos no exercício filosófico, encontrando e legitimando a existência de modos de circulação de ideias filosóficas africanas. (NOGUEIRA, s/d, p. 7)

O professor defende que o pensamento filosófico africano pode operar com outras plataformas que não a da filosofia ocidental. Tal pensamento não deve estar restrito, por exemplo, as mesmas normas de produção de texto existentes no ocidente. Nogueira demonstra ainda, a partir de diversos exemplos, que a filosofia africana tem uma produção vasta de conhecimento, inclusive com datas anteriores aos conhecimentos filosóficos gregos, nada devendo a estes últimos. Ele defende então que a recusa da filosofia a alguns povos deve ser retomada criticamente, relacionando-a às marcas coloniais de nossa sociedade.

Vanessa, por sua vez, complementou esta ideia ao afirmar que a dicotomia mente-corpo foi muito útil aos colonizadores que enxergavam nos africanos seres incapazes de produzir pensamento, serem meramente “corporais” que só poderiam servir para trabalhos manuais ou divertimentos pagãos. Desse modo, a humanidade dos povos africanos foi negada, aniquilada. Atualmente o conhecimento filosófico africano segue sendo negado pela história

---

<sup>96</sup> Nogueira (2012) afirma que a “(...) afrodiáspora é um processo de imposição de modelos políticos, culturais e epistêmicos na colonização seja no continente africano e desterritorialização e deslocamento sofrido pelos descendentes de africanas e africanos que foram escravizadas(os) entre os séculos IX e XIX fora do continente europeu” (p. 65).

oficial da filosofia e a academia segue fechada aos pensamentos que não se encaixam em seus parâmetros. O mesmo podemos dizer com relação à psicologia. Professores como Vanessa Andrade e Renato Nogueira operam resistências a tal lógica, dia após dia, tanto nas suas salas de aula, quanto em suas pesquisas e em suas vidas.

A professora contou que na cultura dos povos tradicionais (ribeirinhos, ameríndios, quilombolas, africanos), o corpo não é apenas máquina de rendimento, chamando-nos atenção para a importância de pensarmos o mesmo de maneira mais holística. O pensamento não está apenas na cabeça, passa pelo corpo todo, ela afirma. Cada célula de nosso corpo é pensante. Nosso corpo produz vida o tempo todo, em todas as suas células. A separação entre mente e corpo foi uma das maiores causas do epistemicídio. E se quisermos fazer frente a esta lógica, precisamos colocar em ação os nossos corpos, nas escolas, nas universidades e em todo lugar.

A partir das aulas desta disciplina e de todos os referenciais indicados, pude voltar a atender para a importância do corpo na educação. Por muito tempo aprendi, inclusive com base em teorias psicológicas, que o sujeito da educação não tem corpo. E se não tem corpo, não tem sexo, não tem cultura, não tem história, não tem ancestralidade, não tem ritmicidade. Pensei imediatamente nas escolas públicas e no fato de que as crianças que lá estão não são sujeitos epistêmicos. E que fica difícil falarmos em inclusão, autonomia e educação crítica se continuamos tomando como base o homem branco europeu como norma universal.

Um dos dribles que podemos fazer às estratégias de silenciamento de nossos corpos é pensarmos a filosofia, assim como as demais áreas do conhecimento, como atividade pluriversal. A “pluriversidade”, segundo Nogueira (s/d) e Magobe Ramose (2011), rompe com as dicotomias por meio da compreensão de que o universalismo europeu é uma das formas de se produzir conhecimento, não a única. O pluriversal traz um modo de pensar que compreende o paradigma do universal como um sistema local, dentre outros. Ele “é a reunião das universalidades, dos sistemas locais que se pretendem únicos, mas coabitam e coexistem com outros” (NOGUEIRA, s/d, p. 9). Tal perspectiva defende que a sabedoria, a habilidade de produzir conhecimento é rara, porém acessível a todas as pessoas. Nas palavras de Ramose (2011),

(...) é legítimo fazer e estudar filosofia a partir de um ponto de vista em particular. Fazer filosofia desta maneira exige disposição para reconhecer outras filosofias e, na verdade, engajar-se no dialogar com elas. O reconhecimento não é uma mera questão de cortesia. Ele é a realização filosófica da pluriversalidade do ser. Deste modo, o diálogo pertence ao mais íntimo significado da palavra filosofia. Ele é a

obrigação moral e científica de reconhecer a existência de filosofias que não sejam a nossa própria. Ele é o convite para estudar outras filosofias (RAMOSE, 2011, p. 12).

Tal pensamento, assim como os demais referenciais e experiências apresentadas neste estudo, podem ser importantes aliados no combate aos fascismos presentes em nossos planos de curso, em nossas práticas de pesquisa e em nós. Eles são armas contra as práticas racistas na educação, pois nos mostram de diversas maneiras que não precisamos silenciar ou eliminar o outro para produzirmos conhecimentos e para sermos propositivos. Essa ideia também está presente no pensamento do mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015b; 2016<sup>97</sup>) por meio do conceito de “confluência”. Ele afirma a importância de resistirmos às estratégias de dominação por meio da construção de diálogos que possam se dar nas fronteiras. Nelas podemos aprender a ver o outro, a respeitar o outro, a dialogar com o outro. Fronteiras são locais de movimentos. Portanto, é habitando-as que podemos construir confluência, afirmando modos de conhecer, de ser e de viver que não tenham por objetivo a destruição de outros. A confluência aposta na convivência e no diálogo entre diversos saberes e modos de vida. Ainda de acordo com Bispo dos Santos (2015b), “há possibilidades de convivência entre os diversos povos e as tentativas de confluência podem avançar desde que haja um real esforço por parte dos colonizadores” (p. 51).

Este “real esforço por parte dos colonizadores” diz de nós que ocupamos lugares de poder na universidade. É uma chamada a nós, às nossas maneiras de produzir conhecimento e aos nossos modos de vida, que não estão dissociados.

Diante destes referenciais teóricos e de todas as experiências relatadas, compreendo que há diversas lutas por políticas de educação e de formação antirracistas que não apontam para a necessidade de jogarmos fora nossos referenciais eurocêntricos. Mas sim para a necessidade de diversificarmos estes referenciais. E se devemos fazer isto, não é para simplesmente agradarmos certos estudantes ou porque somos bacanas, mas para deslocarmos nossos modos de conhecer, de agir, e de ser, de se relacionar. Pouco adiantará a inclusão de textos que tragam contribuições da filosofia africana, por exemplo, se não estivermos disponíveis para nos deixarmos afetar por eles. Precisamos estar atentos ao risco de estes referenciais se tornarem mais uma moda acadêmica.

---

<sup>97</sup> Roda de conversa realizada na UnB em 2016. Recomendamos que o vídeo seja assistido na íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=39WrbYFO5Oo>. Acesso em junho de 2018.

Encontro em Nogueira (2012) uma inspiração nesse sentido. Ele defende em todos os seus trabalhos a importância de denegrirmos a educação e que

(...) não se trata de dividir e divorciar os elementos, mas, compreendê-los de modo articulado, policêntrico, dentro de um polidiálogo, uma efetiva pluriversalidade. Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc. Denegrir indica um processo de dissolução das modalidades de dominação e subalternização baseadas em critérios etnicorraciais, geográficos, de gênero, na orientação sexual ou exercícios de sexualidade, etc. Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes (NOGUEIRA, 2012, p. 69).

Nesta luta, inspiro-me também em práticas como as que vivenciei na turma de Vanessa, que sem dúvida trazem contribuições valiosas para a área de *psicologia da educação* e para o campo da formação de professores. daquelas aulas, tomo como proposição a necessidade de racializarmos as temáticas e discussões presentes nesta e nas demais disciplinas das licenciaturas, dialogando com a história de nosso país e com as marcas e experiências de cada um dos estudantes presentes em nossas aulas, assim como com as nossas. Para tanto, faz-se fundamental que a multiplicidade também esteja presente nos referenciais teóricos com as quais trabalhamos. Assim como é cada vez mais necessária a inclusão de nossos corpos nas aulas e nas pesquisas que desenvolvemos. Isto significa, dentre outros deslocamentos, aprendermos a produzir, coletivamente, uma escuta que possa desacomodar os adestramentos que nos foram impostos e que reproduzimos em muitas de nossas atividades acadêmicas. Trata-se de aprender a escutar as diferenças que habitam o mundo e que habitam em nós. Este é um deslocamento que, se fizermos, poderemos inspirá-lo em outras vidas, em outros espaços.

Para finalizar esta parte, deixo o leitor com um diário de campo feito por um estudante de bell hooks no final da década de 1980, em homenagem a ela, que diz assim:

Adoro dançar. Quando era menino, dançava em qualquer lugar. Por que ir andando quando eu podia gingar e bambolear pelo caminho afora? Quando eu dançava, minha alma se libertava. Eu era poesia. Indo ao supermercado aos sábados com minha mãe, eu dançava com o carrinho pelos corredores. A mamãe se voltava para mim e dizia: “Menino, pare com essa dança. Os brancos acham que é só isso que sabemos fazer.” Eu parava; mas, quando ela não estava olhando, eu pulava e batia os calcanhares uma ou duas vezes. Não me preocupava com o que os brancos pensavam, simplesmente adorava dançar-dançar-dançar. Ainda danço e ainda não me preocupo com o que as pessoas pensam, brancas ou negras. Quando danço,



minha alma é livre. É triste ler sobre homens que param de dançar, que param de ser tolos, que param de deixar que suas almas voem livres.... Acho que, para mim, sobreviver inteiro significa nunca parar de dançar (HOOKS, 2013, p. 261). (Palavras escritas por O'Neal LaRon Clark, em 1987).

Que nossas aulas e pesquisas possam ser como uma dança. Que nos toque para além do que conseguiremos explicar. Que nos proporcione a reinvenção de nossos limites. Que liberte nossos corpos dos aprisionamentos das categorias. E que nos permita construir caminhos de liberdade.

### **5.7 Escrevendo com as vísceras: reinventando a escrita com intelectuais negras**

A segunda experiência que me marcou no percurso do doutorado, produzindo bons encontros e potentes parcerias, ocorreu em um curso livre intitulado *Escrever, a que será que se destina?*, ministrado pela querida pesquisadora-parceira do grupo *pesquisarCOM*, Elis Teles<sup>98</sup>, no primeiro semestre de 2017. Dentre os objetivos do curso, estava a proposta de pensarmos e produzirmos outra relação com a escrita acadêmica. O grupo era composto por estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação e esteve sempre aberto a novas participações.

Elis dividiu conosco, já no primeiro dia, uma inquietação que também é de muitas de nós: não queremos escrever algo que nossas colegas de trabalho e/ou demais parceiras não possam ler. Para quem escrevemos? Para que escrevemos?

Nossas discussões giravam em torno das críticas à ciência hegemônica, que é branca, europeia e patriarcal. Perguntávamo-nos: que tipo de mundo essa ciência quer levar adiante? Que modos de vida ela apaga? Que tipo de mundo nós queremos disseminar?

---

<sup>98</sup> Psicóloga, dançarina e doutoranda em psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Interessada em conectar e articular mundos diferentes de forma ética através de práticas, saberes e escritas feministas e decoloniais. Pratica e produz conhecimentos (cotidianos e acadêmicos) que não apagam e não abandonam as histórias localizadas de corpos e suas marcas. Costuma prestar atenção ao que fazem diferentes mulheres na sustentação e criação da vida, bem como aprender e compor com elas. Atua na rede visível e invisível de gestos cotidianos de reparação aos danos causados pelo racismo, patriarcado, colonialismo e capitalismo às diferentes formas de vida.

Em um de nossos primeiros encontros assistimos a um vídeo-texto<sup>99</sup> de Grada Kilomba, professora portuguesa, negra, militante e artista. Por meio deste material, conhecemos a força de seu trabalho, pensamento e escrita. Ele que diz assim:

### **Enquanto eu escrevo**

Às vezes, eu temo escrever.  
 Escrever se transforma em medo,  
 de eu não poder escapar de tantas construções coloniais.  
 Neste mundo,  
 eu sou vista como um corpo que não pode produzir conhecimento.  
 Como um corpo 'sem lugar'.  
 Eu sei que enquanto eu escrevo,  
 Cada palavra que eu escolho  
 Será examinada,  
 Então por que eu escrevo?  
 Eu preciso.  
 Eu estou incorporada em uma História  
 De silenciamentos impostos,  
 De vozes torturadas,  
 Línguas despedaçadas,  
 Idiomas forçados,  
 Discursos interrompidos.  
 E eu estou cercada por espaços brancos  
 Onde eu dificilmente posso entrar ou permanecer.  
 Então por que eu escrevo?  
 Em escrevo quase como uma obrigação,  
 Para me encontrar.  
 Enquanto eu escrevo,  
 Eu não sou o 'Outro',  
 Mas o eu,  
 Não o objeto,  
 Mas o sujeito.  
 Eu me torno a relatora  
 E não a relatada.  
 Eu me torno a autora,  
 E a autoridade  
 Da minha própria história.  
 Eu me torno a absoluta oposição  
 Do que o projeto colonial havia predeterminado.  
 Eu me torno eu.

No curso, discutimos a importância de anunciarmos em nossas escritas acadêmicas as políticas de narratividade com as quais nos aliamos. E para quê? Para fortalecermos coletivamente a produção de uma escrita que não apague os sotaques; que não apague as

---

<sup>99</sup> *WHILE I WRITE* é o primeiro vídeo dentre os três que compõem o trabalho intitulado *THE DESIRE PROJECT*, criado pela artista Grada Kilomba e apresentado na 32ª Bienal de São Paulo em 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>

múltiplas afecções vivenciadas em nossos campos de pesquisa; que não apague nossos corpos.

*Hoje nosso encontro no curso foi especial. Éramos cerca de cinco mulheres e um homem. Elis perguntou na semana anterior se topariamos realizar um trabalho corporal. Topamos. Fizemos então uma experimentação. Primeiramente afastamos as cadeiras. Alguns tiraram os sapatos. Ao som de uma música, circulamos pela sala. Elis pediu para que nos recordássemos de um momento de vida difícil. Poderia ser um momento com nosso campo de pesquisa, com nossas vidas profissionais, ou qualquer outro que escolhêssemos. Ela pediu que prestássemos atenção em qual parte de nosso corpo sentíamos-nos mais afetados ou mobilizados por aquela lembrança. Em seguida, pediu que escrevêssemos a partir desta parte do corpo. Escrevemos sem identificação e logo em seguida, Elis recolheu nossos papéis e redistribuiu no grupo nossas escritas. Cada um(a) fez a leitura em voz alta da escrita produzida por um/a colega. Emocionamo-nos. Demo-nos conta de que podemos escrever de outro jeito. Podemos ter outras experiências com a escrita. Podemos ativá-las de diferentes maneiras, para além dos prazos apertados que nos forçam a escrever. Podemos fazer isso na academia (Caderno de campo, 06/06/2017).*

Foi também a partir desse curso que nos aproximamos da escritora e poetisa negra, Conceição Evaristo. Encontro bem intenso que afetou a produção desta tese. Pude ouvi-la pessoalmente em um evento realizado em maio de 2017 no Centro Cultural do Banco do Brasil. Dei-me conta, naquele momento, de que foi apenas em 2017 que ouvi falar dela pela primeira vez. E não era apenas eu. No curso-livre nenhum(a) de nós tínhamos tido contato com seus escritos na academia até então. Muitos diriam que sua produção “não é psicologia”; “não é educação”; “não é direito”; “não é literatura”. Mas não queremos falar do que seus escritos não são. E sim do que eles foram para esta pesquisa.

Tudo o que Conceição Evaristo escreve é marcado pela sua condição de mulher, negra, brasileira. Não foi diferente com sua dissertação de mestrado nem com sua tese de doutorado. Ela costuma dizer que suas marcas contaminam seus textos. E não poderia ser de outro modo. De acordo com suas palavras, ela contamina suas histórias, por exemplo, com contos tradicionais que ouvia em sua infância. Estes contos lhes serviram e lhe servem de sustentação emocional. Ela disse: “Determinadas narrativas se tornam necessárias para a

resiliência de um povo”. Histórias de um “povo que aprende a falar pelos orifícios das máscaras”.

A escrita é um espaço de luta. Não apenas para ela, mas para seu povo. Chama-me atenção que Conceição não produz seus escritos com um tom de lamentação, como nossos olhares treinados a desqualificar as diferenças poderiam esperar. Um modo de ver que nos paralisa, e que nos faz pensar: “não tem mais jeito”; “é assim mesmo”; “é a condição humana, nasceram/nascemos assim”. Em uma outra direção, ela não apaga o sofrimento. Transforma-o em uma força capaz de nos deslocar. E isso me impressiona. Ela nos convoca a deslocarmos nossos olhares acomodados, muitas vezes racistas, para com as culturas, os modos de vida, as subjetividades de seu povo.

Há muita potência quando misturamos nossas vozes e nossos afetos com certos coletivos como o desse curso-livre e com autores/as que escrevem com suas vísceras. Em espaços como estes fazemos alianças, tecemos redes. Eles podem ser potentes em muitos sentidos. Seguindo estas parcerias, apresento a seguir mais uma voz que conhecemos no curso, a de Glória Anzaldúa (2000):

*A mulher do terceiro mundo se revolta: Nós anulamos, nós apagamos suas impressões de homem branco. Quando você vier bater em nossas portas e carimbar nossas faces com ESTÚPIDA, HISTÉRICA, PUTA PASSIVA, PERVERTIDA, quando você chegar com seus ferretes e marcar PROPRIEDADE PRIVADA em nossas nádegas, nós vomitaremos de volta na sua boca a culpa, a auto-recusa e o ódio racial que você nos fez engolir à força. Não seremos mais suporte para seus medos projetados. Estamos cansadas do papel de cordeiros sacrificiais e bodes expiatórios (p. 231).*

(...)Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês, para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas (p. 229–230).

(...)Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida (p. 234).

(...)Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais — não através da retórica, mas com sangue, pus e suor. *Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas.*

*Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. Não estamos reconciliadas com o opressor que afia seu grito em nosso pesar.*

Encontrem a musa dentro de vocês. Desenterrem a voz que está soterrada em vocês. Não a falsifiquem, não tentem vendê-la por alguns aplausos ou para terem seus nomes impressos. Com amor, Gloria (p. 235).

Após a leitura desse trecho, recomendo ao leitor uma pausa.

Após a pausa, proponho que retomemos a questão: enquanto brancos/as, como podemos ser aliados/as nos combates aos racismos e às diversas outras forças fascistas que habitam cada um de nós? Se você não é branco/a, saiba que aqui escreve uma branca bastante preocupada com esta questão.

Penso que não devemos apaziguar este tema com respostas prontas. As respostas que podemos dar são provisórias e insuficientes. Mais interessante é ficarmos com o problema, como nos ensinou Donna Haraway (2016). Que problemas como este não nos permitam descansar por muito tempo na segurança de nossas certezas. Que o descanso seja suficiente para renovarmos nossas forças para seguirmos na luta e não para obstruirmos novamente os nossos poros. Concluo este pedaço de escrita com o convite de uma mulher negra mais do que especial. Que sua voz possa ressoar em todos nós, hoje e sempre:

Eu quero convidar aos que estão assistindo a fazer uma viagem de cidadão dentro da sua vida, porque eu acredito nessa política do cotidiano. É uma viagem muito violenta que vai encontrar. Vão saber, por exemplo, que negras e negros pobres nos hospitais públicos recebem menos anestesia. Quando eu soube disso parecia que era ficção. É muito grave se a gente destampar. A visão da casa grande deixou a gente, deixou os brancos, com uma visão muito limitada da realidade, muito limitada. Então isso, essa ampliação é preciso ter coragem para se ter. Se a gente chegou até aqui, nesse nível altíssimo, nisso que eu estou chamando de metástase de racismo, porque houve quem trouxesse a obra da escravidão, há quem a reproduza, senão não tinha chegado até aqui. Ninguém reparou que cotas para brancos sempre existiu. (...) Eu nunca tive um gerente negro, não conheço nenhum diretor de banco negro. O que é isso senão cotas para brancos? Tem lugar que é só branco. (...) Então é muito sério esse assunto, a gente tem que parar de não ver. (...) Tem uma hora que a história, o tronco da história, tem uma imagem que tem um tronco assim, do enredo, grande enredo da história, fora suas ramificações, mas o grande enredo, tem hora que essa corda bate na mão de cada um de nós e essa hora que eu acho que tem saber de que lado você está. Se é um abolicionista moderno ou você é um escravagista? Você continua com a obra da escravidão, ou você é antirracista? Angela Davis diz: “Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. (...). Você é antirracista? (Fala de Elisa Lucinda no programa Roda Viva, que foi ao ar em 11/12/2017<sup>100</sup>).

---

<sup>100</sup> Programa completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=df5ujgc8be0>.

## CONCLUSÃO

Habitar escolas e/ou universidades é uma experiência que traz inúmeros desafios. Por um lado, convivemos cada vez mais com as exigências de produtividade que nos levam a produzir cada vez mais relatórios e artigos que em nada fortalecem nossas práticas, não contribuem com a produção do pensamento, nem cooperam com a produção de vínculos mais saudáveis entre as múltiplas maneiras de viver. Encontramos cada vez menos liberdade para construir nossos planos de curso, cresce o número de reuniões burocráticas nas quais temos que comparecer. A cada dia que passa nossas condições de trabalho tornam-se mais precárias, os concursos públicos estão cada vez mais escassos e os retornos financeiros são cada vez menos interessantes.

Por outro lado, vivemos nestes espaços oportunidades de encontros que desassossegam nossas práticas, deslocam nossas certezas, desafiam nossos pessimismos e nossas reatividades. Encontros que nos fortalecem à construção de outras políticas de formação que desafiam a lógica do capital que privatiza os serviços públicos, que mercantiliza a educação, que silencia nossos pensamentos, e que precariza cada vez mais nossas existências.

Um dos grandes aprendizados que tive neste percurso de quatro anos de doutorado, que contou com a participação de múltiplas parcerias, está na importância de contarmos outras histórias no campo da psicologia, da educação e da formação de professores. Histórias de práticas que lutam por modos minoritários de formar; que no ínfimo do cotidiano produzem diversas táticas de resistência, operando nas brechas do instituído e criando fissuras que apostam na educação como prática de reinvenção de si e do mundo. Deixarmo-nos afetar por estas histórias de luta é um movimento de suma importância para deslocarmos nossas concepções e práticas de ensino em psicologia no campo das licenciaturas.

Tomei como ponto de partida para este estudo meu próprio percurso de formação que ocorreu entre as áreas de psicologia e educação. Meus encontros com os licenciandos e professores da educação básica trouxeram valiosos desassossegos e contribuições para esta pesquisa, e também me fortaleceram (e me fortalecem) para continuar apostando no campo da formação de professores dentro das universidades. A educação segue sendo um campo estratégico para o capital, mas também o é para nós que estamos na ponta, trabalhando com a formação de dezenas de professores todos os anos e, sobretudo, aprendendo *COM* eles.

Nas licenciaturas, experimentamos atuar em zonas de fronteira em que áreas distintas se cruzam, ora influenciando-se, ora disputando territórios e verdades. Atuamos entre

educação básica e educação superior; entre psicologias e modos de fazer educação; entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, formamos professores das mais diversas áreas do conhecimento, e com isto temos a oportunidade de estabelecer diversos diálogos entre elas, desafiando as fronteiras disciplinares e conceituais que confinam cada uma em suas próprias verdades. Atuar com psicologia na formação de professores pode ser muito potente, pois com tal prática é possível intervir tanto em escolas quanto em universidades. Tanto na educação (básica e superior) quanto na psicologia e na escrita acadêmica. Mas para que ela seja potente, é preciso que problematizemos os especialismos e a lógica escolar em nós, para pesquisarmos *COM*, fazermos *COM*, escrevermos *COM*.

Ao longo deste estudo, tomei como ferramenta de trabalho e de pesquisa a metodologia do *pesquisarCOM* (MORAES, 2010). Essa ferramenta está em constante processo de construção e reconstrução e é fortalecida por um grupo de orientação coletiva formada por pesquisadores, boa parte psicólogas, que atuam e pesquisam em diversos campos de atuação (saúde, educação, assistência social, etc.)<sup>101</sup>. Cada um/a destes/as pesquisadores/as traz valiosas contribuições para o *pesquisarCOM* e por meio destas nutrimos os trabalhos uns dos outros. Essa diretriz metodológica é potente, sobretudo porque permite seu próprio alargamento a partir do encontro com experiências que lhe acrescentam novas dimensões, novas questões, novas possibilidades.

Defendemos, neste grupo, por meio do *pesquisarCOM*, a importância de estarmos disponíveis em nossas pesquisas para as experiências de transformação que o campo pode nos oferecer. Tomar tal ferramenta como prática que se faz *COM* o outro abala nossas certezas, retira-nos do familiar, desafia o lugar do pesquisador e do professor como aquele que tudo sabe. Foi *COM* este grupo de orientação coletiva que fui construindo como direção de trabalho o movimento de contar histórias que possam nos reaproximar das multiplicidades de modos de existir e de formar (PRESTELO, 2017).

Esse direcionamento trouxe múltiplos deslocamentos para esta pesquisa, que ocorreram em diversos momentos. Além daqueles possibilitados pelos encontros com os licenciandos e com professores da educação básica, fui atravessada por importantes movimentos que ocorreram entre UFF, UFRJ e educação básica, especialmente durante e a partir das ocupações estudantis de 2016. Cada um deles desacomodou a maneira como eu vinha pensando e praticando o ensino de psicologia nas licenciaturas, bem como transformaram as questões que inicialmente apresentei nesta pesquisa.

---

<sup>101</sup> Refiro-me aqui ao grupo de orientação coletiva *pesquisarCOM* do PPGP/UFF, coordenado pela professora Márcia Moraes.



Ao longo deste estudo, trabalhei com uma ideia que considero central para o desenvolvimento de pesquisas que se dão no campo da formação de professores: nas licenciaturas não devemos perder de vista o fato de que estamos formando professores para a educação básica. A partir desta ideia, é possível desdobrarmos muitas outras. No caso desta pesquisa, os desdobramentos aparecem como proposições às práticas de ensino em psicologia nas licenciaturas.

A primeira proposição está na importância de nos deixarmos afetar pelos saberes dos sujeitos que estão na educação básica. Faz-se fundamental que as práticas de ensino em psicologia neste campo sejam atravessadas, contagiadas, desacomodadas por acontecimentos, questões, experiências, saberes que são construídos na educação básica. É importante conhecermos ao menos uma pequena parte do que profissionais de educação e estudantes inventam nestes espaços. Não para avaliá-los e julgá-los. Mas para que nos deixemos contagiar por suas lutas, por suas forças, por seus questionamentos aos nossos modos de formar na universidade. Esta disponibilidade pode provocar em nós a necessidade de transformarmos nossas práticas, nossas questões, nossas análises.

Ela também desafia a hierarquia de que somos nós na universidade, docentes, doutores, pesquisadores, especialistas que iremos dizer aos professores da educação básica o que fazer e como fazer, ou ainda, diagnosticar as supostas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, demandas comuns que chegam aos psicólogos e/ou professores de psicologia. Existem outras maneiras de estarmos juntos.

Como dizia a narrativa da professora da educação básica, apresentada no final do capítulo 4, a universidade pode ser uma parceria interessante se promover de algum modo a valorização do trabalhador da educação básica. Segundo ela, a universidade é espaço de construção de alternativas, e é importante que os professores que atuam neste nível educacional tenham acesso a esse espaço, para além da formação inicial. Ela afirma que o ensino e a pesquisa nas universidades precisam fortalecer os profissionais de educação para uma luta. De acordo com suas palavras, “se abandonarmos o elo entre escola, população e universidade é o futuro da universidade que está comprometido”. Precisamos ouvir mais estes professores. O que eles dizem tem relação direta com nossa atuação nas licenciaturas.

Penso que a construção desse elo ocorre quando abrimos mão do privilégio, enquanto professores universitários e/ou especialistas, de monopolizar a palavra e de fornecer as respostas aos sujeitos que estão na educação básica e nas nossas salas de aula cursando licenciatura. As respostas para as problemáticas que eles enfrentam lá e que nós enfrentamos

na universidade não estão prontas em lugar algum. Precisam antes ser construídas. E para construí-las precisamos de força, de construção de elos, de redes.

Nas disciplinas de *psicologia da educação*, por exemplo, o elo com a educação básica pode ser construído de diferentes maneiras. O que apresentaremos no parágrafo a seguir são apenas sugestões. O mais importante é que, ao abirmos mão do lugar de privilégio de quem detém as verdades, possamos permitir que outras histórias sejam contadas nas fronteiras entre escolas e universidades, multiplicando-as. Precisamos aprender a escutar outras vozes que não a nossa. Nesta pesquisa, foi essencial retomar o elo com a educação básica a partir da escuta de narrativas dos secundaristas e de professores da educação básica, por exemplo. Este movimento foi essencial, pois naquele momento, depois de mais de dois anos no doutorado, encontrava-me afastada da escola básica.

Já em nossas aulas de psicologia, podemos convidar, por exemplo, professores que atuam nas escolas, sobretudo públicas, para compartilharem seus saberes, experiências e lutas conosco. Os licenciandos também podem fazer trabalhos de campo nas escolas, participando lá de atividades, auxiliando no planejamento ou simplesmente conversando com professores, o que já possibilita uma enorme possibilidade de desconfiarmos de nossas certezas, de nossas teorias, especialmente das teorias favoritas. Muitos deles já fazem este trabalho sem precisarmos sugestioná-los. Mas ainda temos dado pouco espaço a estas outras narrativas em nossas aulas. Além disso, é importante lembrar que parte considerável dos licenciandos que estão em nossas aulas já são professores. Realizaram curso normal ou estão fazendo uma segunda licenciatura. Assim, eles trazem consigo muitas experiências, muitas histórias da educação básica. Cabe-nos permitir que nossas disciplinas sejam contagiadas por elas. A iniciativa de construímos nossos cursos *COM* os licenciandos é fundamental.

Essa direção nos leva à segunda proposição, que está na importância de contagiarmos nossas disciplinas com as memórias, experiências, afecções, inquietações, que os licenciandos trazem para a sala de aula, sejam eles professores já licenciados em alguma outra área ou não. Aqueles que não são licenciados também podem fazer elos entre as aulas de psicologia e a educação básica, pois todos passaram boa parte de suas vidas em escolas. E ainda que não tivessem passado por escolas oficiais, todos temos experiências com a educação. E todos nós podemos compartilhá-las. Quanto mais diversas forem as histórias, mais ricos serão nossos cursos nas licenciaturas e nossas experiências de formação como um todo. Este movimento desafia mais uma poderosa hierarquia: a que separa o corpo do pensamento.

Essa proposição foi fruto de um contágio muito especial que se deu a partir dos encontros *COM* mulheres negras como Glória Anzaldúa, Grada Kilomba e Conceição

Evaristo. Essas autoras fazem discussões primorosas para pensarmos em temas como políticas de escrita e ética nas relações que estabelecemos em nossas práticas de ensino e pesquisa. Além de ser inspirada pelas estimulantes aulas de *psicologia da educação* da professora substituta, Vanessa Andrade.

Todos estes encontros e referenciais apostam de algum modo em uma política de educação como prática de liberdade (FREIRE, 2013, HOOKS, 2013). E esta aposta possui grande poder de transformação e por isso mesmo envolve riscos. Facilmente somos considerados, por exemplo, como professores que “não dá para levar a sério”, por exemplo. Como professores que estão fazendo qualquer coisa em sala de aula que não ensinando psicologia. Há uma desconfiança entre nós docentes quando estudantes dizem gostar de certas aulas. Como se houvesse algo de errado em se gostar de estudar, de produzir pensamento. Como se a universidade não pudesse ser outra coisa senão uma máquina de moer gente.

Para permanecermos em combate é fundamental que não nos deixemos enfraquecer demais por esta lógica que prima pela competição, pelo orgulho, pelo individualismo exacerbado.

Enquanto professores universitários, ocupamos um espaço muito privilegiado e estratégico, pois trabalhamos com a formação de centenas de profissionais todos os anos. Isso não significa negar os ataques que sofrem a nossa categoria, mas reconhecemos que ainda temos este espaço é importante, até para que continuemos a lutar por ele. E, como ocupantes deste lugar privilegiado, é fundamental que também estejamos dispostos a correr riscos. Aqui chegamos à terceira proposição: não devemos propor aos estudantes que corram riscos que nós mesmos não estamos dispostos a correr. E de preferência, que sejamos os primeiros a enfrentá-los.

Um destes riscos que considero imprescindível correr, especialmente após as ocupações da UFF de 2016, leva-nos à quarta proposição: a de multiplicarmos as temáticas e os referenciais teóricos nos programas de nossas disciplinas e em nossas aulas. Para essa proposição, inspirei-me especialmente nas ocupações estudantis da UFF e em conceitos trabalhados por autores negros, como o de pluriversidade (NOGUEIRA, s/d, 2012; RAMOSE, 2011) e o de confluência (SANTOS, 2015b). Não podemos mais apostar em histórias únicas, seja na educação, na psicologia ou em qualquer outro campo. Nem mesmo nas variadas versões de uma mesma história.

Vimos o quanto que o excesso de referenciais eurocêntricos, por exemplo, pode ser extremamente violento para certas vidas, especialmente para aqueles sujeitos que foram historicamente excluídos das universidades, como o caso dos negros/as, dos/as indígenas, das

pessoas com deficiência e das pessoas que desafiam as orientações sexuais binárias e heteronormativas. Referenciais eurocêntricos que não nos potencializam à luta contra as violências diárias provocadas por práticas racistas, por exemplo, mas pelo contrário: muitas vezes as justificam com teorias ditas científicas, neutras, objetivas, rigorosas, sofisticadas. Referenciais eurocêntricos que afirmam por meio de teorias de distintas escolas e áreas do conhecimento que o lugar destas pessoas não é na universidade, convencendo-as dia após dia de que elas não servem para a academia, para a produção do pensamento. E que, no melhor das hipóteses, serão aceitas desde que sigam rigorosamente o *script*, embranquecendo seus pensamentos e modos de vida. Por essa via, temos dito nas universidades que somos inclusivos, generosos e que amamos a multiplicidade. Não, não temos amado. Esta é uma postura que só tem servido para apaziguarmos as questões que precisamos enfrentar.

Nesse sentido, nas licenciaturas o mais importante não é apresentarmos um grande cardápio de teorias eurocêntricas ou euro-americanas aos licenciandos, nem ensinarmos-los como aplicar as teorias psicológicas nas escolas, ou a transmitir conteúdos adequadamente aos seus estudantes. Por outra via, podemos defender *COM* os licenciandos que teorias sejam ferramentas do pensamento, de modo que essas possam abalar nossas certezas, possibilitando-nos desnaturalizar ideias como a “verdadeira sala de aula” ou “a verdadeira escola que está lá fora”. Os encontros *COM* os conceitos em nossas formações são de suma importância. Mas eles serão ainda mais interessantes se pudermos produzir movimentos nas salas de aula que permitam “a potencialização de transformações de conceitos pelos usos diferenciados, por encarnações que gerem experiências, constituindo novas ideias, novas conexões” (ROCHA, 2007, p. 40). Seguindo esse caminho, defendi ao longo de todo este trabalho uma política de formação que sustenta o exercício do pensamento, que requer uma abertura para iniciativas libertadoras, que desmancha formas instituídas, que aposta nos encontros e parcerias. Em suma, uma formação ética-estética-política (ROCHA, 2012).

A quinta proposição é um ponto chave, muito caro a este trabalho: precisamos nos implicar mais no combate dos fascismos em nós, estejamos na condição de docentes, discentes ou qualquer outra. Como nos ensinou Foucault (1991), na década de 1970, ao escrever o prefácio para a edição norte-americana do livro *O Anti-Édipo* (DELEUZE & GUATTARI, 1977), o fascismo é o nosso inimigo maior, nosso adversário estratégico. Foucault não se referia apenas ao fascismo histórico de Hitler e Mussolini, mas também e, sobretudo, aos fascismos que estão em todos nós. Fascismo que assombra nossas condutas cotidianas, que faz com que nos apaixonemos pelo poder, que desejemos estas forças que nos dominam e nos exploram. O filósofo francês coloca como um grande desafio para muitos de

nós que estamos na militância o movimento de desembaraçarmos nossos discursos, atos e corações dos prazeres do fascismo.

Desse modo, algo muito potente que aprendi ao longo de onze anos como estudante da UFF foi a importância de colocarmos constantemente em análise nossas práticas. Uma das ferramentas que estudamos nesta universidade para realizar tal movimento é a da análise de implicação, termo cunhado pela análise institucional francesa (LOURAU, 1993). Existem também muitas outras, mas o mais importante não é o nome que usamos, e sim o movimento que fazemos de estranhar, por exemplo, a racionalidade técnica em nós, as forças da competição, da desqualificação e silenciamento das diferenças que nos atravessam, pois elas fizeram e fazem parte de nossas formações, constituindo nossas subjetividades, sustentando nossos modos de vida.

Muitas vezes acusamos o outro de ser autoritário ou preconceituoso, por exemplo, e não percebemos que muitas vezes sustentamos relações autoritárias e preconceituosas porque elas também nos beneficiam de algum modo. Assim, o movimento de estranhamento e análise de nossas práticas pode nos fortalecer no combate às paralisias em que nos encontramos quando, por exemplo, estamos muito focados em produzir acusações, queixas, denúncias. E aqui aliamos-nos mais uma vez a Foucault e a escrita do referido prefácio, onde ele elenca alguns princípios essenciais para afirmar uma arte de viver contrária às diversas formas de fascismo. A seguir destaco três deles:

Faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, antes que por submissão e hierarquização piramidal. Libere-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna) que o pensamento ocidental por tanto tempo manteve sagrado enquanto forma de poder e modo de acesso à realidade. Prefira o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas. Considere que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade (...). Não se apaixonem pelo poder (FOUCAULT, 1991, p. 2).

Por fim, uma sexta proposição que não poderia faltar a este estudo: precisamos cada vez mais fomentar parcerias que nos fortaleçam a sustentar a luta por modos minoritários de formar que nos potencializem ao combate dos fascismos em nós. No caso das licenciaturas, reafirmamos a necessidade de sustentarmos o elo entre escolas, universidades e população. Que nossos cursos neste campo não estejam dissociados das lutas sociais e políticas que são travadas diariamente em nossos territórios e em nossas cidades. Lutas que se opõem às relações machistas e homofóbicas em diferentes espaços, na macro e na micropolítica; que

fazem resistência à manutenção das elites brancas e masculinas no poder, que sempre governaram nosso país e nossas cidades; lutas que afirmam a laicidade na educação; que militam contra um Estado e contra uma polícia que insiste na política de extermínio da população negra e indígena. Que possamos nos aliar cada vez mais a práticas, a lutas e a políticas que trabalhem a favor da vida em toda a sua multiplicidade.

É o que também aposta Allan da Rosa, educador popular negro que conheci no ano de 2018, por indicação da colega de doutorado e professora substituta negra de *psicologia da educação*, Vanessa Andrade. É citando o precioso trabalho desse educador que finalizarei esta escrita. Que ela possa ressoar em cada um de nós, inspirando-nos em nossas práticas.

As fugas, revoltas e levantes, as secretas iniciações e o aninhamento nas matas e terreiros, mais o caráter de jogo e sedução, perfazem a teia que a afro-brasilidade balança com firmeza e graça nos ventos do presente, tecida ancestralmente. E que, para o futuro, que começa no próximo respiro, pode oferecer alternativas em prol de uma educação mais aberta, arejada pela brisa das culturas de expressão popular e pela riqueza de cada pessoa; uma educação que não simplesmente force os estudantes a uma adaptação ao que é “correto” e “oficial”, mas que se apresente como um céu possível para o caminho de cada estrela. Uma educação humana em suas profundas propriedades corporais, psíquicas e espirituais. Que reaja, questione e sugira o reencontro do maravilhoso com o pensamento científico, do simples com o complexo, que não negue a simpatia cósmica que se experimenta através do mergulho na realidade vital, pensada, suada, projetada, eixo da historicidade e da a-historicidade que contraditoriamente fazem de cada pessoa um mapa colorido e pisado, sangrado e gargalhado, numinoso de resistir, insistir e existir. Em todos os sentidos (ROSA, 2013, p. 113).

## ANEXO I - Sobre as autoras/es que inspiraram a escrita desta tese

**AGUIAR, Kátia Faria.** Professora, branca, atuante no departamento de psicologia e na pós graduação da UFF. Atua com disciplinas como: Psicologia e Comunicação Social; Psicologia e Educação Popular e Psicologia dos Grupos. Desenvolve atualmente as seguintes pesquisas: Psicologia, processos de escolarização e maquinações libertárias; Incidências biopolíticas no chão da escola - um estudo sobre práticas substitutivas à medicalização da vida escolar.

**ALCOFF, Linda.** Professora branca de filosofia na cidade universitária de Nova Iorque (Hunter College e Cuny Graduate Center). Nascida no Panamá. Autora da obra *Visible Identities: Race, Gender, and the Self*. Ela luta por uma maior inclusão de grupos historicamente excluídos da ou sub-representados na filosofia. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Linda\\_Mart%C3%ADn\\_Alcoff](https://pt.wikipedia.org/wiki/Linda_Mart%C3%ADn_Alcoff)

**ANDRADE, Vanessa Menezes.** Psicóloga negra. Mestre em Psicologia pela UFF. Em 2013 defendeu a dissertação intitulada *A política de pacificação do povo da favela*, com orientação da professora Cecília Coimbra. Idealizadora e coordenadora do Projeto Social *Afrobetizar* que acompanha o processo de "tornar-se negrx" de crianças e adolescentes moradores da favela do Cantagalo. A missão é combater o racismo, oferecer atendimento às famílias, construir redes de apoio e promover junto com a comunidade uma educação extraescolar que respeite a singularidade e a história de vida das crianças e adolescentes. Atua como professora substituta na UFRJ, com as disciplinas de *psicologia da educação* e *psicopedagogia*. Atua também como professora substituta do IFRJ. Trabalha com as seguintes temáticas: psicologia social, educação, relações raciais, territórios, lutas e movimentos populares; arte urbana, direitos humanos.

**ANZALDUA, Glória.** Teórica e escritora chicana, feminista e lésbica, nascida no Texas/EUA. Trabalhou com poesia, ficções, livros infantis, etc. Suas teorias sobre mestiçagem, fronteiras e a nova mestiza tiveram impacto dentro e fora dos estudos Chicanos/as.

**BALLESTRIN, Luciana.** Mestre doutora em ciência política. Atualmente é professora de ciência política do curso de relações internacionais e do programa de pós-graduação em ciência política da universidade federal de Pelotas. Atua com ênfase nas áreas: teoria política e democrática contemporâneas, pós-colonialismo, sociedade civil e violência, sociedade civil global e controle de armas.

**BAPTISTA, Luís Antônio.** Professor Titular do Instituto de Psicologia e do PPGP/UFF, branco. Atualmente tem como linha de pesquisa os estudos sobre as políticas da subjetividade, atuando principalmente nos seguintes temas: experiência urbana e subjetividade e as problematizações da literatura e do cinema às produções políticas da diferença. Autor de obras como *O Veludo, o Vidro e o Plástico. Desigualdade e Diversidade na Metrópole* (2012). *A Cidade dos Sábios. Reflexões sobre a Dinâmica Social nas Grandes Cidades* (1999). *A Fábrica de Interiores. A Formação Psi em Questão* (2000).

**BAREMBLITT, Gregório.** Branco, argentino de múltiplas formações, dentre elas: psiquiatria, psicoterapia, professor, pesquisador, analista institucional. Atuou com esquizoanálise e esquizodrama. É livre docente na Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires. “Em 1970, foi membro fundador do grupo psicanalítico Argentino denominado Plataforma, primeira organização no mundo

separada da Associação Psicanalítica Internacional, por motivos políticos”. Fonte: <http://gregoriobarembittbiografia.blogspot.com.br/>

**BARROS, Regina Benevides** (1994; 2000; 2009). Doutora em psicologia pela PUC/SP, branca. É professora aposentada pela UFF. Atua principalmente com os seguintes temas: clínica, produção de subjetividade, transdisciplinaridade, saúde coletiva e humanização. Atualmente trabalha na Pathfinder International em Moçambique em Projectos de saúde, educação e políticas sociais.

**BARROS, Maria Elizabeth Barros** (2008; 2016). Doutora em educação pela UFRJ, branca. Atualmente é professora titular da UFES. Atua especialmente com os seguintes temas: educação, escola, análise institucional, saúde coletiva, saúde do trabalhador, subjetividade e micropolítica.

**BASTOS, Christina Pinto da Silva.** Psicóloga, enfermeira e doutora em psicologia pela UERJ. Atua como professora adjunta na mesma universidade.

**BENTO, Maria Aparecida.** Psicóloga negra, paulistana e doutora em psicologia. Atualmente é diretora executiva do centro de estudo das relações de trabalho e desigualdades (CEERT). Dentre suas linhas de pesquisa estão a discriminação racial no mercado de trabalho e o legado social do branqueamento.

**BRUM, Eliane.** Repórter, escritora e documentarista. Atualmente escreve colunas quinzenais para o jornal *El País*, versão brasileira online. Autora de obras como *A vida que ninguém vê* (2006); *Olho da Rua* (2008); e *A menina quebrada* (2013).

**CAIAFA, Janice.** Doutora em antropologia, branca e professora da escola de comunicação da UFRJ.

**CARNEIRO, Aparecida Sueli.** Filósofa negra, escritora, ativista, “(...) doutora em educação pela USP e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra – primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. Teórica da questão da mulher negra criou o único programa brasileiro de orientação na área de saúde física e mental específico para mulheres negras, onde mais de trinta mulheres são atendidas semanalmente por psicólogos e assistentes sociais”. Fonte: <https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro/>. Acesso: junho/2018.

**CARONE, Iray.** Negra, doutora em filosofia. Atua como docente da USP na área de psicologia escolar e do desenvolvimento humano. Dentre suas linhas de pesquisa, estão: pesquisa sobre relações raciais no Brasil; teoria crítica da escola de Frankfurt; e epistemologia da psicologia.

**CERTEAU, Michel de.** “Nasceu em Chambéry, na França, em 1925. Formou-se em Filosofia, História, Teologia e Letras Clássicas nas Universidades de Grenoble, Lyon e Paris. Enveredou-se pela psicanálise, pela linguística, pela antropologia e por outras disciplinas para responder satisfatoriamente a suas investigações. Com seu método de estudo, tornou-se um dos mais importantes historiadores da França. Faleceu em Paris, em 1986, deixando importantes contribuições para a produção do conhecimento histórico e um legado de obras fundamentais para a história”. Fonte: <https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/michel-de-certeau/819>. Autor de obras como: *A invenção do Cotidiano* (1980) e *A escrita da história* (1982).

**CLANDESTINA.** Estudante de graduação em ciências sociais pela UFF, transexual.



**COIMBRA, Cecília.** Doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela USP. Professora aposentada do Instituto de Psicologia da UFF. Atuou com as seguintes linhas de pesquisa: subjetividade e política; produção de subjetividades e especialismos técnico-científicos; direitos humanos e violência. Atua na direção e administração do Grupo Tortura Nunca Mais no Rio de Janeiro.

**COLLARES, Cecília.** Doutora em sociologia e política pela USP. Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, no Departamento de psicologia educacional, atualmente aposentada. Sua atuação em ensino, pesquisa e extensão ocorre especialmente nas seguintes temáticas: fracasso escolar, escola, formação de professores e medicalização dos processos ensino-aprendizagem. É militante do DESPATOLOGIZA - Movimento pela Despatologização da Vida, que tem articulado reflexões críticas e ações que buscam enfrentar e superar os processos medicalizantes da vida de crianças e adolescentes.

**CONTI, Josselem.** Psicóloga e mestre em psicologia pelo PPGP/UFF. Em 2015 defendeu a dissertação de mestrado intitulada: *Margens Entre Pesquisar e Acompanhar: O que Fazemos Existir com as Histórias que Contamos?*, com orientação da professora Márcia Moraes.

**COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha.** Doutor em educação pela UFC. Atualmente é professor do Departamento de Fundamentos da Educação da FAGED-UFC, Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. É também professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (UFC). Atua nas proximidades do encontro entre filosofias da diferença e educação, com ênfase nas políticas e processos de subjetivação contemporâneos e nas relações entre biopolítica, governamentalidade neoliberal e educação nas sociedades de controle. É pesquisador integrante do Grupo de Pesquisa Educação, pensamento e filosofia. Forças políticas do ensinar e do aprender? (CNPq).

**DELEUZE, Gilles.** É considerado um dos maiores filósofos do século XX. Lecionou primeiramente em Liceus (até 1957) e posteriormente em universidades como Lyon, Paris VIII e Vicennes. Baseou seu pensamento em filósofos como Bergson, Espinosa e Nietzsche. Escreveu importantes obras como *Proust e os signos* (1964) e *Diferença e Repetição* (1968). Com Félix Guattari escreveu livros como *Anti-Édipo* (1972) e *Mil-Platôs* (1980).

**DESPRET, Vinciane.** *Filósofa da ciência, branca, belga*, com formação em psicologia e professora associada da universidade de Liège na Bélgica.

**DIAS, Rosimeri.** Doutora em psicologia e professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em educação: processos formativos e desigualdades sociais. Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da UERJ.

**EVARISTO, Conceição.** Escritora negra, nascida em uma favela da zona sul de Belo Horizonte/MG, e radicada no Rio de Janeiro. Atualmente, é uma das principais expoentes da literatura brasileira e afro-brasileira. Em 2015, ganhou o cobiçado prêmio Jabuti, pelo livro *Olhos D'água*, na categoria contos e crônicas. Em 2016, criticou em mesa paralela à festa literária internacional de Paraty (FLIP) a ausência de escritores negros na programação principal do evento. Obras da escritora, como *Ponciá vicêncio*, foram publicadas nos Estados Unidos e na França. Ela tem inspirado diversos negros/as dentro e fora das universidades, assim como alguns brancos. Tive contato com seu pensamento na

palestra intitulada “Encontros Malê na Travessa”, em 17 de maio de 2017, no CCBB no Rio de Janeiro.

**FANON, Frantz.** Psiquiatra, filósofo, cientista social, negro, martinicano. Em 1944, alistou-se no exército francês e lutou contra os alemães na II Guerra Mundial. “Em 1950 Frantz Fanon escreve o texto que seria a sua tese de doutorado em psiquiatria: *Peau noire, masques blancs* (Peles Negras, Máscaras Brancas), mas a tese, por confrontar as correntes hegemônicas, foi recusada pela comissão julgadora o obrigando a escrever outra tese no ano seguinte em Lyon”. Faleceu em 1962 em Maryland (EUA). Publicou importantes obras como *Peles Negras, Máscaras Brancas* (1952) e *Os condenados da terra* (1961). Fonte: <http://negobelchior.cartacapital.com.br/voce-conhece-frantz-fanon/>

**FAVRET-SAADA, Jeanne.** Etnóloga branca nascida na Tunísia. Lecionou na universidade Paris Nanterre e na universidade de Alger (Argélia).

**FORTUNATO, Ivana.** Psicóloga, mestre em psicologia pela UFF. Em 2018 defendeu a dissertação intitulada - *Cuidado, afetos e saúde: uma experiência com pessoas que vivem com HIV/AIDS* - com orientação da professora Ana Cláudia Monteiro. Atua com a temática do HIV/AIDS e na área de violência sexual e doméstica.

**FOUCAULT, Michel.** Estudiosos francês, branco, com formações em diversas áreas, dentre elas filosofia e psicologia. Publicou importantes obras como *História da Loucura, O Nascimento da Clínica e Vigiar e Punir*. Ministrou diversos cursos no *Collège de France* a partir de 1970.

**FREIRE, Paulo.** Educador brasileiro reconhecido internacionalmente. Branco, pernambucano e criador de método voltado para o ensino da alfabetização de adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos educandos.

**GALLO, Silvio.** Filósofo, branco, doutor em educação pela UNICAMP. Professor titular da UNICAMP. Coordena o projeto de pesquisa *Diferença, Pluralismo e Confiança em Educação e Formação*.

**GATTO, Veridiana Chiari.** Professora de psicologia comprometida com a invenção de modos de existência não fascistas. Em 2017, defendeu a tese intitulada *Constelando imagens na história: ensaios sobre políticas de subjetivação do ver entre a transgressão e o poder*, com orientação do professor Luís Antônio dos Santos Baptista, pelo PPGP/UFF.

**GONÇALVES, Ana Maria.** Escritora negra, mineira. Autora dos romances *Ao lado e à margem do que sentes por mim* (2002) e *Um defeito de cor* (2006). “Dotada de aguçada visão crítica quanto às relações sociais vigentes e solidária com os estratos subalternizados da população, (...) seu projeto literário não abdica (...) de a todo instante provocar a reflexão do leitor quanto às condições históricas que levam à permanência da desigualdade, do racismo e de demais formas de discriminação. Entre outros projetos, finaliza no momento romance voltado para o público juvenil, mas com a mesma perspectiva crítica de nossas mazelas sociais que vem se tornando a marca registrada de seus escritos”. Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/443-ana-maria-goncalves>

**GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima.** Doutora em educação pela University of Wisconsin-Madison. Professora branca, trabalhou 24 anos na PUC/RS, sendo 11 no PPG em Psicologia e 8 anos

como membro da Comissão Coordenadora da Pós-Graduação. Atualmente é professora da UFRGS. Coordena o Grupo de Pesquisa Estudos Culturais e Modos de Subjetivação e o Núcleo E-politics - Estudos em Políticas e Tecnologias Contemporâneas de Subjetivação. Desenvolve estudos na linha de pesquisa políticas públicas, trabalho, saúde e produção de subjetividade. Presidente do Conselho Regional de Psicologia RS de 2004 a 2007, presidente da ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social - de 2001 a 2003 e 2011 a 2013.

**GUATTARI, Félix.** “Pensador, homem de movimentos e analista (...). Como analista, no início da década de 60, ainda muito marcado pelo pensamento lacaniano (chegou a ser membro da Escola Freudiana) ele inventa a “análise institucional”. Uma crítica progressiva ao lacanismo, que se radicaliza após o encontro com Gilles Deleuze, o leva daquela primeira invenção a outra: a ‘esquizoanálise’”. Autor de obras como: *Revolução Molecular. Pulsações Políticas do Desejo* (1985) e *O inconsciente maquínico* (1988). Fonte: [https://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/?page\\_id=72](https://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/?page_id=72)

**GUIMARÃES, Áurea Maria.** Professora, branca, aposentada e colaboradora do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora dos grupos GPPES: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade; do GEPEJA: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos; e do CIVILIS: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania.

**HARAWAY, Donna.** Bióloga branca, feminista, norte-americana e professora emérita de *história da consciência* na universidade da Califórnia, em Santa Cruz, Estados Unidos.

**HOOKS, bell.** Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora e professora norte-americana negra. O nome escolhido por ela para assinar suas produções é uma homenagem ao nome da bisavó materna, e a grafia do nome todo em letras minúsculas é proposital. Para ela, as ideias possuem muito mais valor do que nomes ou títulos. De acordo com suas palavras, “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Além disso, tal grafia é uma denúncia às múltiplas opressões que ela sofreu ao longo da vida. Atualmente ela leciona inglês no City College de Nova York. Fonte: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>

**HÜNING, Simone.** Doutora em psicologia pela PUC/RS, branca. Professora do curso de psicologia pela UFAL. Coeditora da Revista Psicologia e Sociedade. Representante da ABRAPSO. Membro o Fórum de Ética da ANPEPP desde setembro de 2015. Tem seu trabalho voltado para o campo da psicologia social, desenvolvendo atividades de docência, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação. Seus principais temas de interesse são interlocuções da psicologia social com os estudos foucaultianos, processos de subjetivação, contextos urbanos, exclusão e violência, governamentalidade, produção de conhecimento, ética e pesquisa em psicologia. É líder do grupo de pesquisa *Processos culturais, políticas e modos de subjetivação*.

**KILOMBA, Grada.** Escritora e artista portuguesa, negra, residente em Berlim. Publica boa parte de seus textos em inglês por desejar atingir especialmente o público que fala essa língua. Lecionou em diversas universidades no campo dos estudos pós-coloniais e foi professora convidada de Estudos sobre gênero na universidade de Humboldt em Berlim, onde lecionou o curso: *Feminismo decolonial: decolonizando e performando o conhecimento*. Grada Kilomba é o nome artístico da escritora. “Quilomba” era o sobrenome de sua avó materna, apagado quando ela foi levada à força do continente para São Tomé e Príncipe (localizado no Golfo da Guiné, África), assim como outras pessoas, para trabalhar nas plantações de cacau e de café. Grada, por sua vez, era o primeiro nome de sua outra avó.

Fonte: [https://www.geledes.org.br/descolonizacao-do-pensamento-na-obra-de-gradakilomba/?gclid=CjwKCAjwgr3ZBRAAEiwAGVssnSgaHJ6rTG2SxmleZnEmtk9ElaqugPQOwHYieh z3tu6O4KckW5CZiBoCIMcQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/descolonizacao-do-pensamento-na-obra-de-gradakilomba/?gclid=CjwKCAjwgr3ZBRAAEiwAGVssnSgaHJ6rTG2SxmleZnEmtk9ElaqugPQOwHYieh z3tu6O4KckW5CZiBoCIMcQAvD_BwE)

**LAROCCA, Priscila.** Mestre e doutora em educação pela UNICAMP. Branca, professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

**LARROSA, Jorge.** Professor de *filosofia da educação* na universidade de Barcelona, branco.

**LATOURE, Bruno.** Professor emérito, branco, filósofo, antropólogo e escritor francês. Atuou como professor de sociologia na *École Nationale Supérieure des Mines de Paris* e na Universidade de Califórnia, San Diego. Em 2013 ganhou o Prêmio Comemorativo Internacional Holberg (Holberg Prize). Escreveu e editou mais de vinte livros e publicou mais de 150 artigos. Atualmente atua como professor no HfG (universidade alemã) em Karlsruhe. É considerado um dos grandes nomes da teoria ator-rede (ANT), e escreveu importantes obras como *A vida de laboratório* (1979), *Ciência em ação* (1987), *Jamais fomos modernos* (1991), e *Reagregando o Social* (2005).

**LAW, John.** Sociólogo, branco, doutor em estudos da ciência e professor emérito da The Open University no Reino Unido.

**LIMA, Renata Morais.** Mestre em *processos formativos e desigualdades sociais* pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Em 2017 defendeu a dissertação de mestrado intitulada *A busca por um professor que encarne a experiência*, orientada pela professora Rosimeri Dias.

**LOURAU, René.** Sociólogo, branco, francês. Foi professor na universidade de Paris VIII (1994). Dentre as disciplinas que lecionou estavam: sociologia, ciências políticas e ciências da educação.

**LOUZADA, Ana Paula.** Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em educação da UFES. Professora de psicologia e do Programa de Pós-Graduação em psicologia institucional da UFES. Sua atuação possui ênfase nas propostas grupais e processos educacionais e formativos.

**MACHADO, Adriana Marcondes.** Professora, branca, atuante na graduação e na pós-graduação do instituto de psicologia da USP. Atua no departamento da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade.

**MASCARENHAS, Luiza Teles.** Psicóloga, doutora em psicologia pelo PPGP/UFF. Branca, natural do Rio de Janeiro, reside atualmente em Niterói. Autora desta tese.

**MEIRA, Marisa.** Doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela USP. Mestre em educação: história, política, sociedade pela PUC/SP. É professora aposentada do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atuou na UNESP no período de 1985 a 2016 desenvolvendo atividades nas áreas da docência, supervisão de estágios, pesquisas, projetos de extensão, gestão e coordenação de curso. Desenvolveu linhas de pesquisa em áreas como: ensino e medicalização; educação e direitos humanos; e Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a alfabetização

**MELLO, Marisol Barenco.** Doutora em educação pela PUC/RJ. É professora da Faculdade de Educação da UFF. Tem experiência principalmente nos seguintes temas: educação infantil, educação e cultura, contexto e cognição, alfabetização e linguagem. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas ATOS UFF, onde desenvolve estudos relacionados ao Círculo de Bakhtin. Marisol foi minha professora de *psicologia da educação* em 1/2011 na UFF. Com ela tive as aulas mais ricas e mais incríveis de toda a graduação.

**MIGNOLO, Walter.** Argentino, branco, doutor pela École des Hautes Etudes, Paris, em 1974. Ele foi docente nas Universidades de Toulouse, Indiana e Michigan. Atua desde 1993 como professor de literatura na Duke University (EUA), e como professor no departamento de antropologia cultural e estudos de romances. Possui inúmeras publicações sobre semiótica e teoria literária. Nos últimos anos tem trabalhado sobre vários temas relativos ao mundo colonial/pós-colonial, explorando conceitos como colonialidade global, geopolíticas do conhecimento, transmodernidade, pensamento transfronteiriço e di/pluriversalidades. Fonte: <http://www.forumpermanente.org/convidados/waltermignolo>. Acesso: junho/2018.

**MOL, Annemarie.** Etnógrafa, branca, filósofa e professora de antropologia na universidade de Amsterdã.

**MOMBAÇA, Jota.** “(...) é uma bicha não binária, nascida e criada no Nordeste do Brasil, que escreve, performa e faz estudos acadêmicos em torno das relações entre monstrosidade e humanidade, estudos kuir, giros descoloniais, interseccionalidade política, justiça anti-colonial, redistribuição da violência, ficção visionária e tensões entre ética, estética, arte e política nas produções de conhecimentos do sul-do-sul globalizado”. Fonte: <http://www.buala.org/pt/autor/jota-mombaca>

**MORAES, Márcia Oliveira.** Psicóloga, docente na UFF, atua na graduação e na pós-graduação em Psicologia. É doutora em Psicologia pela PUC/SP. Mãe de um filho, hoje com 23 anos. Branca, natural de Niterói. Parceira da autora dessa tese há muitos anos: na monitoria, no mestrado, no doutorado, em muitas escritas e projetos conjuntos.

**MOSÉ, Viviane.** Filósofa, psicanalista, poetisa, branca. Mestre e doutora em filosofia pela UFRJ. Escreveu livros como: *Pensamento chão: poemas em prosa e verso* (2000), *O homem que sabe* (2011) e *A escola e os desafios contemporâneos* (2013).

**MOYSÉS, Maria Aparecida.** Doutora em medicina pela Faculdade de Medicina da USP. Atualmente é Professora Titular em pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Sua atuação em ensino e pesquisa é na área de atenção à saúde do escolar, em especial nos campos de medicalização do comportamento e da aprendizagem, avaliação cognitiva; aprendizagem e desenvolvimento. Coordena o Laboratório de Estudos sobre Aprendizagem, Desenvolvimento e Direitos, no CIPED (Centro de Investigações em Pediatria) da UNICAMP. É militante do DESPATOLOGIZA - Movimento pela Despatologização da Vida, que tem articulado discussões, eventos e ações sobre a medicalização da vida e da educação.

**MUNIZ, Hélder.** Atualmente é professor titular da UFF trabalhando na graduação e na Pós-graduação em psicologia. Branco, tem experiência na área de psicologia social, subjetividade e trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão do trabalho, formação profissional, saúde e trabalho, coletivos de trabalho e análise do trabalho e da atividade.

**NASCIMENTO, Abdias.** Negro, ativista social brasileiro, artista plástico, escritor, poeta e dramaturgo. “Reconhecido como um dos maiores defensores da cultura e da igualdade para a população afrodescendente no Brasil (...). Em 1944, juntamente com outros militantes, cria o Teatro Experimental do Negro (TEN), organização que tinha por objetivo a emergência de uma nova dramaturgia, assim como a valorização do negro no teatro (...). Foi deputado federal de 1983 a 1987, e senador da República de 1997 a 1999, assumindo a vaga após a morte de Darcy Ribeiro (...). Em reconhecimento a sua história, recebeu o título de *doutor honoris causa* da Universidade de Brasília”. Faleceu em maio de 2011. Fonte: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/abdiasnascimento>

**NOGUEIRA, Renato.** Doutor em filosofia pela UFRJ. Professor negro do Departamento de Educação e Sociedade (DES) e dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação da UFRJ. Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro), e do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Práxis Filosófica) da UFRJ. Coordena o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin).

**OLIVEIRA, Luiza Rodrigues.** Psicóloga, doutora e mestre em educação pela USP. Atua na UFF como professora na graduação e na pós-graduação em psicologia e na pós-graduação de ensino de ciências da natureza. Atua ainda como editora da Revista Ensino, Saúde e Ambiente. Suas áreas de pesquisa são: ensino de ciências e psicologia do desenvolvimento humano.

**PASSOS, Eduardo.** Doutor em Psicologia pela UFRJ, branco. Professor titular do instituto de Psicologia da UFF. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de saúde, método da cartografia, metodologias participativas, cognição e subjetividade. Foi consultor do Ministério da Saúde (MS/BR) para a implantação da Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde. Realizou consultoria junto ao International Center for AIDS Care and Treatment Program do Mailman School of Public Health da Universidade de Columbia (EUA) e no Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas do Conselho Federal de Psicologia (CREPOP/CFP).

**PATTO, Maria Helena Souza.** Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Branca, professora titular e Livre docência pela USP.

**PRESTELO, Eleonôra Torres.** Psicóloga, atua na clínica desde a graduação; docente na UERJ onde se volta para práticas de cuidado; doutora em psicologia pela UFF/RJ; uma nordestina, natural de Pernambuco, que anda pela vida ouvindo, contando e fazendo histórias. Em 2017 defendeu a tese de doutorado intitulada: *Histórias que (nos) contam: O encantamento dos dias de uma “vida vivida”*, pelo programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal Fluminense, com orientação da professora Márcia Moraes.

**QUIJANO, Aníbal.** Professor peruano, sociólogo. Doutor *honoris causa* pelas Universidades Central da Venezuela (UCV) e Nacional Autónoma de Guadalajara (UAG). Atuou na Universidade de Binghamton. Escreveu importantes obras como: *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (2000). Faleceu em maio de 2018.

**RAMOSE, Mogobe.** “(...) obteve primeiramente o título de bacharel em Artes na University of South Africa. A isto se seguiram os títulos de bacharel, licenciado e doutor em Filosofia obtidos na Leuven University (Katholieke Universiteit Leuven) na Bélgica. Possui também o título de mestre em Relações Internacionais da London University. Suas áreas de especialidade e principais interesses são

filosofia africana, filosofias da religião e do direito, defesas étnicas e filosofia das relações internacionais. Possui uma publicação vasta nas áreas mencionadas e seus trabalhos continuam a atrair a atenção de muitos estudiosos. Lecionou em duas universidades europeias e quatro universidades africanas, incluindo dois seminários católicos. Atualmente é professor extraordinarius na University of South Africa” (RAMOSE, 2011).

**RANCIÈRE, Jacques.** Filósofo branco francês, nascido na Argélia. É professor emérito do Departamento de Filosofia da Universidade de Paris. Possui muitas obras publicadas, dentre elas: *O mestre ignorante* (1987); *O espectador emancipado* (2008); e *A partilha do sensível* (2000). “Os livros de Jaques Rancière são bastante baseados na arte contemporânea, na pedagogia, no cinema, na estética, na escrita da história e, claro, na filosofia”. Fonte: [https://www.travessa.com.br/Jacques\\_Ranciere/autor/63fe1fcc-5670-467d-af40-dcbdba843801](https://www.travessa.com.br/Jacques_Ranciere/autor/63fe1fcc-5670-467d-af40-dcbdba843801)

**RIBEIRO, Djamila.** Mestre em filosofia pela UNIFESP. Atuou como secretária adjunta de direitos humanos em São Paulo, em 2016. Ativista negra, ela realiza debates públicos sobre feminismo negro e possui forte atuação nas redes sociais (RIBEIRO, 2017).

**RICHARDS, Gabriel.** O estudante Gabriel Richards foi ocupante do C.E. Amaro Cavalcanti, localizado no Largo do Machado, RJ. Militante do movimento, foi presidente do conselho escolar no seguimento de alunos e do grêmio estudantil do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino ao Ensino Médio na Rede estadual. É ex-parlamentar juvenil pela Alerj (projeto da Secretaria Estadual de Educação do RJ). A experiência de uma semana o fez entender sobre democracia e política, e o levou a participar das greves, debates e a ocupar o seu colégio, reivindicando uma educação verdadeiramente pública, gratuita, laica, emancipatória e de alta qualidade.

**ROCHA, Marisa.** Professora atuante na graduação e pós-graduação do Instituto de psicologia da UERJ. Atua com disciplinas como: educação e produção de subjetividade; instituições de formação e exclusão social e subjetividade e desafios contemporâneos. Desenvolve pesquisas nas seguintes linhas: micropolítica da formação e contemporaneidade e processos de subjetivação.

**RODRIGUES, Heliana Conde.** Doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela USP. É professora associada e pró-cientista da UERJ, com atuação docente nos cursos de graduação em Psicologia, especialização em Psicologia Jurídica e Pós-graduação em Psicologia Social - este último até julho de 2016. Professora do Mestrado em Psicologia Institucional da UFES de 2012 a 2014. Professora do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ desde setembro de 2016. Dedicar-se especialmente aos seguintes temas: práticas grupais, análise institucional, desinstitucionalização psiquiátrica, história oral, genealogia foucaultiana e estudos sobre produção de subjetividade.

**ROLNIK, Suely.** Doutora em psicologia social pela PUC/SP. Psicanalista, crítica de arte e cultura, curadora, Professora Titular da PUC/SP. Viveu exilada em Paris de 1970 a 1979 onde se graduou em Filosofia e Ciências Sociais na Université de Paris VIII. Também fez graduação, mestrado e DESS em Ciências Humanas Clínicas na Université de Paris VII. Sua investigação enfoca as políticas de subjetivação em diferentes contextos, abordadas de um ponto de vista teórico transdisciplinar e indissociável de uma pragmática clínico-política. Como psicanalista, trabalhou em inúmeras instituições psiquiátricas na França e no Brasil e vem exercendo uma prática clínica privada, em São Paulo, há três décadas.

**ROSA, Allan.** Educador popular, licenciado em história pela USP e mestre em cultura e educação pela USP. Atua com formação de professores e educação de jovens e adultos, com ênfase em cultura

afro-brasileira, movimentos políticos e culturais periféricos e diásporas africanas pela América Latina. Escritor, pedagogo e editor.

**SÁ, Daniele Amaral.** Psicóloga, mestre em psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional na UFES. Formação acadêmica com ênfase na área educacional.

**SANTANA, Marcelo.** Doutor e mestre em psicologia pela PUC/RJ. É professor adjunto no Departamento de Psicologia da UFF, atuando na graduação e na pós-graduação. Dedica-se principalmente aos seguintes temas: história, subjetividade, cidade, psicologia social e homossexualidade masculina.

**SANTOS, Maria Aparecida** (2015a). Doutora em psicologia e assistente de pesquisa da FIOCRUZ. Em 2016 defendeu a tese de doutorado intitulada *Um Cheiro de Moxa no Ar: Práticas Integrativas e Complementares no SUS de Niterói. Que Saúde? Que Cuidado?* pelo PPGP/UFF, com orientação da professora Márcia Moraes. Nos últimos dez anos vêm se dedicando à temática da entrada das Terapias Naturais e Complementares nos sistemas de saúde coletiva.

**SANTOS, Antônio Bispo** (2015b). “Ativista político e militante de grande expressão no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra, Nêgo Bispo é, atualmente, membro da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Foi presidente do Sindicato de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais de Francinópolis/PI e diretor da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Piauí (FETAG/PI)”. (SANTOS, 2015, p. 2).

**SANTOS, Mônica Pereira** (2010). Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Possui graduação em psicologia, mestrado e PhD em psicologia e educação especial pela Universidade de Londres.

**SANTOS, Boaventura de Souza** (2009; 2014). Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e coordenador científico do Observatório Permanente da Justiça. Atualmente dirige o projeto de investigação ALICE - Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências o mundo. Tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Fonte: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>

**SCHUCMAN, Lia.** Psicóloga branca e doutora em psicologia pela USP. Ativista pelos direitos humanos, especialmente na luta antirracista. Publicou o livro *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo* (2014).

**SIBILIA, Paula.** Professora adjunta do Departamento de *Estudos Culturais e Mídia* (IACS-UFF). Branca, argentina e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM-UFF).



**SILVA, Vanessa Monteiro** (2014). Psicóloga e mestre em psicologia pela UFF. Em 2014, defendeu a dissertação de mestrado intitulada: *Uma psicologia por vir: tessituras do corpo entre desassossegos e possíveis*, pelo PPGP/UFF, com orientação da professora Kátia Aguiar.

**SILVA, Elis Teles Caetano.** Psicóloga, dançarina e doutoranda em psicologia pela UFF. Interessada em conectar e articular mundos diferentes de forma ética através de práticas, saberes e escritas feministas e decoloniais. Pratica e produz conhecimentos (cotidianos e acadêmicos) que não apagam e não abandonam as histórias localizadas de corpos e suas marcas. Costuma prestar atenção ao que fazem diferentes mulheres na sustentação e criação da vida, bem como aprender e compor com elas. Atua na rede visível e invisível de gestos cotidianos de reparação aos danos causados pelo racismo, patriarcado, colonialismo e capitalismo às diferentes formas de vida.

**SILVEIRA, Marília.** Mulher, branca, psicóloga, pesquisadora e docente colaboradora do Instituto de Psicologia da UFAL. Gaúcha de nascimento, nordestina de coração, trabalha no campo da saúde, especialmente a saúde mental, entende que todo espaço de formação é lugar de experimentar e conectar conceitos, práticas e histórias. Cruzou com a autora desta tese durante o percurso do doutorado na UFF, partilhando inquietações com a formação na universidade e com tudo que as greves e as ocupações fizeram movimentar nela. Em 2016 defendeu no PPGP/UFF a tese intitulada: *A formação na Gestão Autônoma da Medicação: políticas e práticas de cuidado em saúde mental*, orientada pela professora Márcia Moraes.

**SPINK, Peter Kevin.** Psicólogo branco e professor titular da Fundação Getúlio Vargas (SP) e da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV, Chile.

**STENGERS, Isabelle.** Filósofa da ciência, branca, belga, com formação em química e professora de Filosofia da Ciência na Universidade Livre de Bruxelas.

**TAHAN, Malba.** Heterônimo de Júlio César de Mello e Souza. Escritor e professor, “nasceu em 6 de maio de 1895, na cidade do Rio de Janeiro. Formou-se em engenharia civil pela Escola Nacional de Engenharia, mas que nunca exerceu essa profissão. Sua grande paixão era lecionar matemática no Colégio Pedro II, onde criou uma nova metodologia para tornar a matéria mais interessante e de fácil assimilação pelos alunos. Entretanto não foram essas atividades e nem mesmo o seu real nome que notabilizou Julio César de Mello e Souza. Apesar de não ser árabe e de nunca ter ido ao oriente médio, dedicou-se a estudar a língua, filosofia e cultura dessa sociedade. Assim surgiu seu mais famoso pseudônimo: Ali Iezid Izz-Eduim Ibn Salim Hank Malba Tahan, ou simplesmente Malba Tahan”.  
Fonte:

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas\\_bairro/bibliotecas\\_m\\_z/malbatahan/index.php?p=5255](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_m_z/malbatahan/index.php?p=5255)

**VEIGA-NETO, Alfredo.** Doutor em educação pela UFRGS. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Professor Convidado Permanente do PPG-Educação/UFRGS. Foi Professor Visitante na Universidade de Barcelona. Foi Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). Atua principalmente com os seguintes temas: currículo, estudos foucaultianos, crítica pós-estruturalista e interdisciplinaridade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, K; ROCHA, M. L. **A inclusão do conflito como estratégia de intervenção na escola.** In: BONAMIGO, Irme Salete; TONDIN, Celso Francisco; BRUXEL, Karin (Org.). *As Práticas da Psicologia Social com(o) Movimentos de Resistência e Criação.* Porto Alegre: Editora ABRAPSO Sul, 2008. p. 35–45.

ALCOFF, L. **Uma epistemologia para a próxima revolução.** *Sociedade e Estado.* Brasília, n. 1, v. 31, janeiro./abril de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00129.pdf> Acesso em: junho/2018.

ANZALDÚA, G. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo** (trad. Édna de Marco). *Revista Estudos Feministas.* v. 8, n. 1, 2000. p. 229–236.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial.** *Revista Brasileira de Ciência Política.* Brasília, n. 11, maio/agosto de 2013. p. 89–117.

BAPTISTA, L. A.; GATTO, V. C. **Quando o cinema invade a escola.** *RevistAleph.* Ano XIII, n. 26, 2016. p. 1–13.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BARLETTO, M. **O espaço da psicologia educacional na formação de professores no ensino superior: recorrências e contradições.** Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1993.

BARROS, R. D. B. **Grupo e Produção.** *Saúde e Loucura: grupos e coletivos,* n. 4. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARROS, M. E. **Saúde e gestões do trabalho docente: usos e saberes.** In: BARROS, M. E.; HECKERT, A. L. C.; MARGOTTO, L. (Orgs.). *Trabalho e saúde do professor: Cartografias no percurso.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 117–131.

BASTOS, C. P. S. **Uma história recente sobre o “modo-de-ser-indivíduo”: pensando a psicologia no Curso de Formação de Professores do IERJ.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

BENJAMIN, W. **O caráter destrutivo.** In: BENJAMIN, W. *Rua de Mão Única.* São Paulo: Brasiliense, 2013.

BENTO, M. A. & CARONE, I. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. São Paulo: Vozes, 2ª. edição, 2002.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. **Psicologia da Educação: uma disciplina em crise no pós-construtivismo**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v.16, n.1, janeiro/junho de 2012. p. 143–151.

BRASIL. **Lei 5.540/68, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, novembro de 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: abril de 2018.

BRASIL, LDBEN. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (1996). Legislação, Brasília, DF, dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF/2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: abril de 2016.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: abril de 2016.

BRASIL. **Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: abril de 2016.

BRASIL. **Decreto 8.752/2016, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Legislação, Brasília, DF, maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Lei 13.415/2017, 16 de fevereiro de 2017.** Legislação, Brasília, DF, fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: maio de 2018.

BRASIL. **Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, DF, agosto de 2012. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: junho de 2018.

BRASIL. **Lei 13.409/2016, de 28 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, DF, dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: junho de 2018.

BRUM, E. **A vida que ninguém vê.** Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **O doping das crianças.** Coluna publicada pelo site da Revista Época, fevereiro de 2013. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/02/o-doping-das-criancas.html> Acesso em: junho/2018.

\_\_\_\_\_. **De uma branca para outra: o turbante e o conceito de existir violentamente.** Coluna publicada pelo site do jornal El país, fevereiro de 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060\\_574691.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060_574691.html). Acesso em: junho de 2018.

CAIAFA, J. **A pesquisa etnográfica.** In: *Ensaaios e etnografias: Aventura das cidades.* Editora FGV, Rio de Janeiro, 2007.

CANGUILHEM, G. **Meio e normas do homem no ambiente de trabalho.** Proposições, v. 12, n.2/3, julho/novembro de 2001. p. 109–121.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da USP, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: junho de 2018.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano I: artes do fazer.** Petrópolis: Editora Vozes, 12<sup>a</sup>. Edição, 1994.

COIMBRA, C. M. B. **Os caminhos de Lapassade e da análise institucional: uma empresa possível?** *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, v. 7, n. 1, 1995. p. 52–80.

\_\_\_\_\_. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicologia Ciência e profissão*, vol.9, no.3, Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006). Acesso em: abril de 2018.

COLLARES, C. A. L & MOYSÉS, M. A. A. **O profissional de saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos.** In: Machado, Adriana Marcondes *et al.* *Educação Especial em debate.* Conselho Regional de São Paulo. Casa do Psicólogo, 2008.

CONTI, J. **Margens Entre Pesquisar e Acompanhar: O que Fazemos Existir com as Histórias que Contamos?** – Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFF, Niterói, 2015.

COSTA, S. G. **Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle.** In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs). *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

COSTA, C. R. **Psicologia e formação do pedagogo: análise da disciplina psicologia da educação na UFG/RC (1988-2014).** Dissertação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, 2015.

DEJOURS, C. **O sofrimento no trabalho.** Entrevista com Christophe Dejours realizada por Combese, C. *Critique Communiste*, n. 158, 1998. p. 11–16. [Tradução Provisória de Belmiro Freitas de Salles Filho e Ana Inês Simões C. de Melo].

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Abecedário de Gilles Deleuze (1996)** com Claire Parnet e dirigido por Pierre André-Boutang. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DESPRET, V. **As ciências da emoção estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções.** *Fractal: Revista de Psicologia, UFF*, v. 23, n. 1. Niterói, janeiro/abril de 2011(a). p. 29–42.

\_\_\_\_\_. **Dispositivos experimentais.** *Fractal: Revista de Psicologia, UFF*, v. 23, n. 1. Niterói, janeiro/abril de 2011(b). p. 43–58.

DESPRET, V.; STENGERS, I. **Les faiseuses d’histoires.** *Les Empêcheurs de penser en rond.* La Découverte, 2011.

DIAS, R. O. **Política e epistemologia: experiência e trajetórias de aprendizagem na formação de professores.** In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs). *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-intervenção, Cartografia e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** *Fractal: Revista de Psicologia*, UFF, v. 23, n. 2. Niterói, maio/agosto de 2011(a).

\_\_\_\_\_. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011(b).

DIAS-DA-SILVA, M. H. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas.** *Perspectiva*, v. 23, n. 2, 2005. p. 381–406.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social.** *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, v. 1, n. 1, 2014. p. 34–42.

FAVRET-SAADA. **Ser afetado.** *Cadernos de campo*, n. 13, 2015. p. 155–161. [Tradução de Paula Siqueira]. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50263/54376>>. Acesso em: outubro de 2017.

FOUCAULT, M. **Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista.** Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. Disponível em: [https://pimentalab.milharal.org/files/2012/05/foucault\\_anti\\_edipo.pdf](https://pimentalab.milharal.org/files/2012/05/foucault_anti_edipo.pdf) Acesso em: julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **O Panoptismo.** In: *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Aula de 21 de novembro de 1973.** In: *O Poder Psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 49–77

\_\_\_\_\_. **Conversa com Michel Foucault.** In: MOTTA, M. B. (Org.). *Coleção Ditos e Escritos VI – Michel Foucault: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 289–347.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e o poder.** In: *Microfísica do poder*. 25ª edição. São Paulo: Graal, 2012. p. 129 –142.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLO, S. **O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia.** In: KOHAN, W.; BORBA, S. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 115–130.

GALLO, S.; VEIGA-NETTO, A. **Foucault pensa a educação – Ensaio para uma filosofia da educação.** In: *Revista Educação – Foucault Pensa a Educação*, s/d. p. 16–25.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** *Educação e Sociedade*, 2010. p. 1355–1379.

GENTILI, P. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45–59.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação.** 2ª. edição revisada – Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

GUARESCHI, N.; HUNING, S. (Orgs.). **Efeito Foucault: desacomodar a psicologia.** In: *Foucault e a Psicologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 159–180.

GUATTARI, F. **Transversalidade.** In: ROLNIK, S. (Org.). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 88–105.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional.** São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, A. M. **Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola.** In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 4ª. edição, 1996. p. 73–82.

HARAWAY, D. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** *Cadernos Pagu*, v.5, 1995. p. 7–41.

\_\_\_\_\_. **Able bodies and companiom species.** In: *When Species meet*. London: University Minesotta Press, 2008. p. 161–179.

\_\_\_\_\_. **A partilha do sofrimento: relações instrumentais entre animais de laboratório e sua gente.** *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, Ano 17, n. 35, janeiro/junho de 2011. p. 27–64.

\_\_\_\_\_. **Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene.** Duke University Press Durham and London, 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

JULLIEN, F. **O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.



KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Cartografar é traçar um plano comum.** *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, maio/agosto de 2013. p. 263–280.

KILOMBA, G. **The Mask.** In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2nd edition, 2012. Disponível em: [https://schwarzemilch.files.wordpress.com/2012/05/kilomba-grada\\_2010\\_plantation-memories.pdf](https://schwarzemilch.files.wordpress.com/2012/05/kilomba-grada_2010_plantation-memories.pdf) Acesso em: junho de 2018.

LARROCA, P. **O ensino da psicologia no espaço das licenciaturas.** In: *Dossiê Área Temática: Ensino de Psicologia: Diálogos sobre a docência em psicologia*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. 2, junho, 2007(b). p.295–306.

LARROCCA, P. **Psicologia e Prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora.** Tese de doutorado na área de Educação. UNICAMP, 2002. Disponível em: [http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/911/TESE\\_PriscilaLarocca.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/911/TESE_PriscilaLarocca.pdf?sequence=1). Acesso em: junho de 2018.

LARROSA, J. **Sobre leitura, experiência e formação.** In: *Linguagem e Educação depois de Babel*. Autêntica, 2014. p. 313–359.

LATOUR, B. **Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência.** In: NUNES, J. A. E ROQUE, R. (orgs). *Objetos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Edições Afrontamento, 2007. p. 40–61.

LAW, J. **Making a mess with method**, 2003. Disponível em: <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/jlaw.html>. Acesso em 2005.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

LOUZADA, A. P.; BARROS, M. E. **Trabalho docente: entre prescrições e singularidades.** In: BARROS, M. E.; HECKERT, A. L. C.; MARGOTTO, L. *Trabalho e saúde do professor: Cartografias no percurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 79–99.

MACHADO, A. M. **Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço de quê?** In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs). *Práticas Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 63–86.

\_\_\_\_\_. **Plantão Institucional: um dispositivo criador.** MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs). *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MASCARENHAS, L. T. **Formação de professores em análise: diálogos entre psicologia e educação.** Pré-projeto de doutorado apresentado à comissão de seleção do PPGP em abril de 2014.

\_\_\_\_\_. **Redesenhando fronteiras entre surdos e ouvintes: a inclusão escolar.** *Mnemosine*, V.11, n. 2, 2015. p. 261–283.

\_\_\_\_\_. **Formações de professores em análise: intercessões entre psicologia e educação.** Texto apresentado no exame de qualificação do doutorado em psicologia. Setembro de 2016(a).

\_\_\_\_\_. **Encontros entre surdos e ouvintes na escola regular: desafiando fronteiras.** Nitéroí: Eduff, 2016(b).

MEIRA, M. E. M. **Para uma crítica da medicalização na educação.** *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, 2012. p. 135–142.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MOL, A. **Ontological Politics. A Word and some questions.** In: LAW, J. e HASSARD, J. (org.). *Actor Network Theory and After*, Blackwell – The Sociological Review, 1999.

\_\_\_\_\_. **The logic of care: health and the problem of patient choice.** Abingdon; New York: Routledge, 2008(a).

\_\_\_\_\_. **Política Ontológica. Uma palavra e algumas questões.** In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). *Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Afrontamento, 2008(b). p. 63–75.

MOMBAÇA, J. **Notas estratégicas quanto ao uso político do conceito de lugar de fala.** Disponível em: <http://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>. Acesso em: junho de 2018.

MORAES, M. **PesquisarCOM: política Ontológica e Deficiência Visual.** In: MORAES, M.; KASTRUP V. (Orgs). *Exercícios de Ver e Não Ver*. NAU Editora, Rio de Janeiro, 2010. p. 26–51.

MOSE, V. **A escola e a fragmentação da vida.** In: *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 47–52.

NASCIMENTO, A. **O branqueamento da raça: uma estratégia de genocídio.** In: *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*. 1ª. reimpressão da 2ª. edição. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NOGUEIRA, R. **O conceito de dribble e o dribble do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemicídio na filosofia.** (s/d). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/329654545/o-Conceito-de-Dribble-e-o-Dribble-Do-Conceito>. Acesso em: junho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade.** *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. n.18, maio/outubro de 2012. p. 62–73.

PASSOS, E; BARROS, R. B. **A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Jan/Abr, v. 16, n. 1, 2000. p. 071–079.

\_\_\_\_\_. **Por uma Política da Narratividade.** In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia.** São Paulo: Queroz, 1984.

\_\_\_\_\_. **A produção do Fracasso Escolar.** São Paulo: T.A. Queroz, 1993.

PELBART, P. P. **A vida capital: ensaios de biopolítica.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

PRETELO, E. **Histórias que (nos) contam: O encantamento dos dias de uma “vida vivida”.** Tese de doutorado do programa de pós-graduação em psicologia da UFF, Niterói, 2017.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificacion social.** *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, 2000. p. 342–386.

RAMOSE, M. B. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana.** *Ensaio Filosóficos*, v.4, outubro de 2011.

RANCIÈRE, J. **Nous que sommes si critiques....** In: VVAA. *La Grève des Philosophes – école et philosophie*. Paris: Éd. Osiris, 1986.

\_\_\_\_\_. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: EXO Experimental org. / Ed. 34, 2005.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

ROCHA, M. L. **A formação como acontecimento.** In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs.). *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A produção do não lugar na educação.** In: CORDEIRO, D. *et al* (Org.). *Políticas que produzem educação*. NUPPE, FAPERJ, Rio de Janeiro, 2008. p. 183–189.

\_\_\_\_\_. **Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa.** In: Maciel, Ira Maria (Org.). *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2010. p. 213–229.

\_\_\_\_\_. **Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar.** In: DIAS, R. O. (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 42–51.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. **A análise institucional e a profissionalização do psicólogo.** In: SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (orgs.). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

ROLNIK, S. **À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia.** In: IV Encontro Regional de Psicologia Social da ABRAPSO, São Paulo: PUC, 1992. p. 1–17. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemetica.pdf> Acesso em: janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Políticas da hibridação: evitando falsos problemas.** In: LIMA *et al.* (Orgs.). *Subjetividade contemporânea: desafios teóricos e metodológicos*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

ROSA, A. S. **Pedagogia, Autonomia e Mocambagem.** 1ª. edição. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SÁ, D. A. **Uma clínica da atividade docente: uma experiência de análise do trabalho.** In: SILVA, C. O.; ZAMBONI, J.; BARROS, M. E. (Orgs.). *Clínicas do Trabalho e Análise Institucional*. Rio de Janeiro: Nova Aliança Editora e Papéis, 2016. p. 191–209.

SADALLA, A. M. F.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T. A.; WISNIVESKY, M. **Psicologia, Licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições.** In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p. 47–91.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significados.** Brasília, 2015b. Disponível em: [http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao\\_Quilombos.pdf](http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf). Acesso em: junho de 2018.

SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. **Breve Histórico do Pensamento Psicológico Brasileiro Sobre Relações Étnico-Raciais.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n.especial, 2012. p. 166–175.

SANTOS, B. S. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra/Portugal: Edições Almedina AS, 2009. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/pensamento-e-ciencia/2106-2106/file.html> Acesso em: junho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Por que as epistemologias do Sul?** Aula ministrada por Boaventura de Souza Santos, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gRpkCOiv4UI>. Acesso em: fevereiro de 2018.

SANTOS, M. A. **O pesquisador de fronteira e outras subjetivações: uma questão de método.** *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 15 n. 4. Rio de Janeiro, 2015a. p. 1160–1180.

SANTOS, M. P.; SILVA, K. R. X.; SILVA, A. P.; ALVES, C. N. **A Formação inicial de professores para a diversidade.** In: SANTOS, M. P.; SILVA, A. P.; FONSECA, M. P. S. (Org.). *Universidade e participação: os ecos das pesquisas*. 1ª. edição. Rio de Janeiro: Fábrica de Livros, v. 1, 2010. p. 15–27. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20FORMACAO%20INICIAL%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20DIVERSIDADE.pdf> Acesso em: julho de 2018.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos.** *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006.

SCHUCMAN, L. V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana.** *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1. Minas Gerais: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2014. p. 83–94 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309330671010>. Acesso em: maio de 2018.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2ª edição, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE ITAGUAÍ. **Planejamento da Equipe de Psicologia Escolar**, 2014.

SENNET, R. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIBILIA, P. **Educando o soberano, disciplinando os selvagens.** In: *Redes ou Paredes*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 35–43.

SILVA, V. M. **Uma psicologia por vir: tessituras do corpo entre desassossegos e possíveis.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFF, Niterói, 2014. Disponível em: [https://app.uff.br/slab/uploads/2014\\_d\\_Vanessa.pdf](https://app.uff.br/slab/uploads/2014_d_Vanessa.pdf)

SILVEIRA, M. **A formação na Gestão Autônoma da Medicação: políticas e práticas de cuidado em saúde mental.** Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFF, Niterói, 2016.

SILVEIRA, M. & CONTI, J. **Ciência no feminino: do que é feita a nossa escrita?** In: *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 11, n. 1. São João del Rei, janeiro/junho de 2016. p. 53–68.

SPINK, P. K. **Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista.** *Psicologia & Sociedade*. v. 15, n. 2. Porto Alegre: julho/dezembro de 2003. p. 18–42. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a03v15n2.pdf>. Acesso outubro/2017.

TAHAN, M. **Seleções. Os melhores contos.** Rio de Janeiro: Conquista, 7ª edição, 1963.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFRJ**, 2006.

VALLINS, S. **Cognitive Effects of False Heart-rate Feedback.** *Journal of Personality and Social Psychology*, [S.1.], v. 4, n. 4, 1996. p. 400–408.

VERCELLI, L. C. A. **A psicologia da educação na formação docente.** Dissertação de mestrado em Educação. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2007.