

O COMPONENTE CURRICULAR PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES: limites e possibilidades

*Najla Gama Passos Silva
Lygia de Sousa Viégas*

Resumo

O artigo discute os limites e as possibilidades para a construção de uma formação crítica de professores, a partir do componente curricular Psicologia da Educação em uma universidade pública. O caminho realizado percorreu pela análise de campo e de documento à luz do materialismo histórico - dialético. Reflete sobre a psicologia enquanto ciência e componente curricular acadêmico e o lugar que ela ocupa no campo da educação na produção e reprodução do conhecimento. Uma indagação fundamental norteou a pesquisa: de que forma a psicologia pode contribuir no processo de formação crítica de professores no ensino superior? Desvelando a naturalização da formação do ser humano e das relações sociais e tecendo apontamentos sobre o fracasso e a medicalização escolar. Os resultados apontam a relevância da Psicologia da Educação em uma perspectiva crítica na direção de transformar em realidade as possibilidades da formação densa dentro da sala de aula, contribuindo para uma práxis em consonância com os interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: psicologia da educação; formação de professores; formação crítica no ensino superior.

THE CURRICULUM COMPONENT PSYCHOLOGY OF EDUCATION IN CRITICAL TEACHER TRAINING: limits and possibilities

Abstract

The article discusses the limits and possibilities for the construction of a critical teacher education, based on the Psychology of Education curricular component in a public university. The path taken was through field and document analysis in the light of dialectical historical materialism. It reflects about psychology as a science and academic curricular component and the place it occupies in the field of education in the production and reproduction of knowledge. A fundamental question guided the research: how can psychology contribute to the process of critical teacher education in higher education? Unveiling the naturalization of the formation of human beings and social relations and weaving notes on failure and school medicalization. The results point to the relevance of Educational Psychology in a critical perspective towards transforming into reality the possibilities of dense training within the classroom, contributing to a praxis in line with the interests of the working class.

Keywords: educational psychology; teacher training; critical education in higher education

LA PSICOLOGÍA DEL COMPONENTE CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN CRÍTICA DE PROFESORES: límites y posibilidades

Resumen

El artículo discute los límites y posibilidades para la construcción de una formación docente crítica, a partir del componente curricular de Psicología de la Educación en una universidad pública. El camino recorrido

fue a través del análisis de campo y de documentos a la luz del materialismo histórico- dialéctico. Reflexiona sobre la psicología como componente científico y académico curricular y el lugar que ocupa en el campo de la educación en la producción y reproducción del conocimiento. Una pregunta fundamental guió la investigación: ¿cómo puede la psicología contribuir al proceso de formación crítica del profesorado en la educación superior? Desvelando la naturalización de la formación del ser humano y las relaciones sociales y tejiendo notas sobre el fracaso y la medicalización escolar. Los resultados apuntan a la relevancia de la Psicología de la Educación en una perspectiva crítica para transformar en realidad las posibilidades de formación densa dentro del aula, contribuyendo a una praxis acorde con los intereses de la clase trabajadora. **Palabras clave:** psicología educacional; formación de profesores; formación crítica en educación superior.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada em uma universidade pública. Possui o objetivo de analisar os limites e as possibilidades para a construção da formação crítica de professores, a partir do componente curricular Psicologia da Educação. Para fundamentar nossos estudos, reconhecemos no materialismo histórico-dialético o rigor científico-metodológico. Buscamos a apreensão da realidade, destrinchando, a partir da atividade científica as internas contradições que o fenômeno não nos revela de maneira direta (KOSIK, 1976).

Para embasar o campo da psicologia crítica no Brasil, Patto (1984) ressalta a necessidade de situarmos o conhecimento que a psicologia produz histórica, política e ideologicamente na educação. Para nossa compreensão sobre a formação crítica, dialogamos com Meira (2012, p. 16), para entender que o conceito de crítica “[...]pode assumir múltiplos sentidos em função das orientações teórico-filosóficas adotadas”. Rompendo com uma ingenuidade por vezes constitutiva do fazer científico, e ressaltando suas contradições, destacamos que não é pretensão nossa dizer “[...]que o trabalho acadêmico detenha alguma natureza intrínseca que o torne mais próximo ao pensar e ao agir críticos em comparação com outras modalidades de trabalho” (DUARTE, 2006, p. 90).

No entanto, ao desdobrarmos as contradições necessárias a uma formação crítica em relação ao trabalho educativo na formação de professores, compreendemos que o espaço da universidade deve buscar estar implicado nas diferentes concepções de ensino e aprendizagem escolar. Ressaltamos a necessidade da crítica convergindo no sentido colocado por Duarte (2006, p. 94), em que “[...]partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação de uma classe social sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade”. Nesta perspectiva, a educação não fica imune de contribuir para a reprodução dessas relações de dominação e é por isso que a formação crítica de professores precisa ir na contramão destas concepções. Dialogando com Asbahr (2014), segundo a qual é preciso criar no estudante o hábito de questionar o que está cristalizado, o que parece natural compreendemos que, ao pensar o próprio pensamento, professores em formação poderão se apropriar intelectualmente de bases teóricas que lutam contra essas relações.

É caminhando nesta direção que os contributos do componente curricular psicologia da educação se torna tão importante, sobretudo considerando que tal área encontra-se em franco processo de autocrítica e redefinição de seu papel no campo da educação, o que toca a formação de professores. Segundo Patto (1984), toda ciência surge ligada a interesses históricos, portanto, não é desinteressada, muito menos neutra. No caso da psicologia, ela nasce “[...]com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social” (PATTO, 1984, p.96). A autora tensiona que “[...]entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as

desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque” (PATTO, 1993, p.36).

No campo da educação (e para além dele), como legado científico, a psicologia produziu concepções individualizantes, organicistas, uma visão clínica e psicométrica do trabalho no ambiente educacional e dualismos fragmentados sobre o individual/social, a objetividade/subjetividade, o normal/patológico, caminhos que levaram a diagnósticos e manutenção dos problemas de aprendizagem (FACCI, 2004; TULESKI, 2004). Entretanto, essa tendência não deve ser vista como força imobilizadora. Ora, se o sistema educacional reproduz o atual modelo de sociabilidade e os cursos de formação de professores, em grande medida, seguem a mesma tendência, configuram-se neste processo contradições que se afirmam simultaneamente.

É possível tensionar o papel da psicologia na formação de professores, possibilitando caminhar na contramão de uma psicologia individualizante, por meio da visibilidade para olhares da psicologia que, conforme Bock (2004a, p.26), “[...]pretende assim ser crítica porque posicionada”. Compreendemos que a psicologia escolar e educacional crítica, fortalecida durante a década de 1980 até os dias atuais no Brasil, precisa continuar avançando, e se consolidar na formação docente.

Souza (2009) sinaliza avanços na área: há diversas pesquisas que acabam por romper com a culpabilização de crianças e adolescentes, bem como de suas famílias pelas dificuldades escolares; como decorrência, a criação de novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar. Defendemos que tais aspectos devem ser abordados na formação de professores, permitindo a ampla discussão teórico-prática crítica nesse campo. Ressaltamos que o componente curricular Psicologia da Educação, ao buscar possibilidades para interferir na construção de práticas concretas na formação de professores, pode colocar-se a favor da emancipação dos sujeitos¹.

Tomando partido nessa disputa de projeto societário, elegemos, nesta pesquisa, acompanhar o trabalho realizado por uma professora que tem suas bases de estudos alinhadas ao compromisso de uma formação humana, bem como um trabalho educativo que valoriza a produção do conhecimento científico em uma perspectiva histórica-crítica. Ao mesmo tempo que possibilita um enfrentamento crítico da naturalização das desigualdades sociais e das explicações sobre a aprendizagem escolar descoladas de uma perspectiva sócio-histórica, em suma, dos olhares e práticas medicalizantes impregnados na psicologia e na educação. Ressaltamos o Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2019, p.12):

[...] a medicalização envolve uma racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos *naturalmente* valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis. Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições [...] que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões [...] que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais.

Neste texto, evidenciamos pontos que se concretizaram no processo da pesquisa sobre a formação de professores: a importância da crítica veemente à naturalização da formação do ser

¹ Compreendendo emancipação dentro da tradição marxista, ou seja, como suplantação das contradições da sociedade burguesa. A emancipação real, conforme Marx (2010), exige a derrocada das bases econômicas e políticas do atual modelo de sociabilidade.

humano e das relações sociais; bem como à compreensão individualizante dos fenômenos educativos, ressaltando apontamentos sobre o fracasso e a medicalização escolar. Para esta discussão, Patto (1993) e Collares e Moysés (1997) elucidam o fracasso escolar e as manifestações da medicalização da educação buscando desvelar os mecanismos e os efeitos dentro do ambiente escolar sobre os estigmas, diagnósticos, desempenhos individuais e a visão naturalizada para tentar legitimar esse suposto fracasso.

A pesquisa de campo foi realizada durante um semestre letivo em uma turma do componente curricular Psicologia da Educação no curso de Pedagogia de uma universidade pública, com 47 estudantes matriculados. O trabalho de campo envolveu observações participantes ao longo de todo o semestre, análise do plano de curso e entrevistas com 5 estudantes e a professora da turma. A análise da pesquisa foi realizada ressaltando as expressões do trabalho educativo reunindo os elementos mais evidentes entre o registro da observação, os conteúdos programáticos estudados em sala aula/plano de curso e o registro das falas dos participantes entrevistados, organizando as categorias para o processo da análise. O plano de curso está organizado em três tópicos com temas centrais integrados a um trabalho coletivo com outros professores na universidade que expressam a ementa do curso, sendo, portanto, conforme ressaltou a professora participante, as especificidades de cada professor, as referências trabalhadas direcionando a discussão, assim como a escolha dos textos básicos, etc. Analisamos as contribuições do componente curricular e as concepções de graduandos(as) e da professora acerca das contribuições da Psicologia da Educação em uma perspectiva crítica na formação de professores, apresentadas sinteticamente a seguir.

CRÍTICA À NATURALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA E DAS RELAÇÕES SOCIAIS COMO CONDIÇÃO PARA A APREENSÃO CONCRETA DOS FENÔMENOS EDUCATIVOS SOBRE O FRACASSO E A MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR

Inicialmente, destacamos a relevância da concepção teórica que fundamenta o trabalho pedagógico da professora em sala de aula. Nas palavras da professora: “Dentro deste viés da psicologia crítica, uma abordagem teórica que tem contribuído no meu trabalho pedagógico é a Psicologia Histórico Cultural”. À luz dessa concepção teórica, é possível ressaltar as estratégias da professora através dos temas e textos estudados e os atravessamentos destes nas expressões dos estudantes. No bojo dessa concepção, um dos pontos mais evidentes que se concretizaram no processo da pesquisa na formação de professores foi a veemência da crítica à naturalização da formação do ser humano e das relações sociais. E, nela imbuída, a crítica à compreensão naturalizada e individualizante dos fenômenos educativos sobre o fracasso e a medicalização escolar. Estas discussões ganharam foco, sendo, portanto, os elementos principais de discussão e apreensão. Como fala a professora, é preciso “[...]fazer a crítica à ideia de natureza humana, compreendendo a condição humana”.

Entendemos a relação dos seres humanos com a natureza em diferentes aspectos e ao fazermos a crítica à ideia de natureza humana, buscamos ressaltar que, conforme Marx (2004), de forma diferente dos demais animais que se adequam ao meio natural, os seres humanos precisam produzir de forma contínua condições para sua existência. O ser humano é uma parte da natureza, pertencente a uma espécie animal e como parte de um ser natural para manter-se vivo, precisa da permanente relação de troca. No entanto, não se confunde com a natureza, pois é um ser natural humano, que faz da atividade vital, sua atividade de sobrevivência, o objeto da vontade e da

consciência. Sendo por este motivo um ser genérico, enquanto gênero humano, que busca sua sobrevivência, mas também busca a transformação da natureza e de si próprio (MARX, 2004).

Na esteira de Marx, Duarte sintetiza (1993, p.28): “[...]a mera sobrevivência física dos indivíduos e a sua reprodução biológica através do nascimento de seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero humano, com características historicamente constituídas”. Os seres humanos, ao invés de se adequarem ao meio natural, necessitam transformá-lo. Desse modo, o trabalho não se constitui como qualquer atividade, trata-se de uma atividade com objetivos específicos, ou seja, de uma ação proposital.

Neste caminho, a professora acompanhada na pesquisa, em sala de aula, dialoga com escritos de Bock (2004b) sobre os estudos de Leontiev (1978) para apreensão deste movimento crítico do olhar naturalizado da formação do ser humano. O texto de Bock (2004b, p.28) adotado na formação pesquisada ressalta que o ser humano é “[...]profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho”. Conforme a autora “[...]esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis sócio históricas” (idem, p.24). Bock (2004b, p.24) também vai destacar que “[...]o trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem liberta-se de suas limitações biológicas para ‘inventar’ a condição humana”.

O entendimento desta condição humana, sócio histórica, conforme a professora pesquisada apontou em entrevista, se insere em uma perspectiva de “[...]fazer a crítica à naturalização da formação do ser humano e do indivíduo e também fazer a crítica à naturalização do desenvolvimento e da aprendizagem, partindo da questão do ser humano”. Dialogando com sua intencionalidade, Martins (2013, p.132) afirma que a humanidade, portanto, “[...]não ‘nasce’ nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações”. O trabalho, em seu significado marxiano, conforme Martins (2014, p.88), “[...]despontando como categoria de análise do desenvolvimento humano, conduziu a psicologia histórico-cultural ao seu princípio explicativo fundante: esse desenvolvimento resulta das contradições internas que se travam na atividade do sujeito entre natureza e cultura”.

Pensando no desenvolvimento histórico e suas possibilidades em diferentes aspectos, a professora acompanhada na pesquisa demonstrou contribuir na problematização da visão que aparece naturalizada sobre a formação do ser humano. Na entrevista, ela compartilhou que busca “[...]amarrar esse entendimento da crítica à naturalização” como um processo de formação que é muito “importante porque os estudantes podem entender os fenômenos não de maneira descolada, mas implicada, enraizada na realidade que produz aqueles fenômenos dando uma base para o trilhar deles”. Sendo assim, sua prática docente converge com o princípio de que os fenômenos educativos são decorrentes do processo da ação objetiva dos seres humanos, ou, nas palavras de Saviani (2011, p.11), eles são, “[...]ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho” sendo o próprio fenômeno educativo um desenvolvimento do trabalho.

Quando fazemos a crítica à naturalização da formação do ser humano e das relações sociais para apreender os fenômenos educativos, consideramos esta apreensão articulada com a importância da ciência. O conhecimento científico, de acordo com Andery (2012, p.420), adquire

[...]o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais de riqueza do homem - os trabalhadores - e que por sua própria condição histórica estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção - os donos do capital.

Entretanto, sabemos também que não é desta forma que os fenômenos educativos são apresentados. Ao contrário, eles são muitas vezes compreendidos de forma tácita e supervalorizados na aparência em detrimento das suas determinações mais essenciais. À vista disso, indagamos por que os fenômenos educativos são apresentados desta forma? Partimos na direção de Marx e Engels (2007, p.47), os quais afirmam que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual.

Entretanto, para não correremos o risco de uma apreensão positivista, Marx e Engels (2007), esclarecem que “[...]as ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias” (ibidem). Isto quer dizer que “[...]a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação” (ibidem). Neste sentido, é necessário pensarmos que as ideias dominantes também se expressam na formulação de preceitos, conceitos, principalmente nos espaços forjados para a reprodução de valores da classe.

Desse modo, as universidades, as escolas, tem por finalidade reproduzir os valores da classe dominante. Todavia, ao longo da nossa pesquisa, foi possível perceber que a perspectiva impressa no processo de formação do componente curricular Psicologia da Educação, ao não reforçar expressões idealizadas acerca dos fenômenos educativos, contribui para a percepção dos mesmos fenômenos a partir de uma concepção sócio-histórica, buscando desvelar as caracterizações dominantes. As concepções dominantes acerca dos fenômenos educativos, nos mais distintos campos de conhecimentos, quando se apresentam afastadas da história, manifestam-se predominantemente de maneira irreal.

Marx (2017), em diálogo como os economistas liberais, busca investigar as origens da acumulação capitalista na Inglaterra. De acordo com o autor, os economistas liberais explicavam as origens da acumulação primitiva a partir de uma concepção que apresentava, de um lado, uma fração de indivíduos astutos, poupadores, dotados das melhores qualidades, e do outro lado, um enorme conjunto de desocupados, preguiçosos, que viviam a gastar tudo aquilo que conseguiam acumular. Tal explicação apontava que o primeiro grupo acumulou riqueza, porém, o segundo grupo acabou sem ter nada para vender, a não ser a sua própria força de trabalho. Nesta explicação, se expressa que uma enorme quantidade de indivíduos, ainda hoje, mesmo descendentes de gerações de trabalhadores, permanecem sem acumular riquezas e continuam possuindo apenas a sua força de trabalho para vender. Já o outro pequeno grupo, colocado como prendado, habilidoso, enriquece de maneira contínua, embora quase todos tenham deixado o trabalho. Marx (2017, p.785) destaca: “Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã, e com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada como uma anedota do passado”.

Nesse sentido, a partir de uma concepção idealizada, os meios de uma acumulação primária, desde épocas imensuráveis, se dão através de formas *naturais* em detrimento de uma concepção histórica que evidencia como meios para a acumulação as atividades de conquistas, subjugações, roubos, assassinatos, em síntese, um processo de extrema violência que afastou o produtor dos meios de produção, ou seja, que deslocou o trabalhador e a propriedade das condições de efetivação de seu trabalho. Marx (2017) evidencia que, na visão idealizada dos economistas liberais ingleses,

um longo e contraditório processo histórico desaparece. As características dos dois grupos citados são colocadas como praticamente inatas. Sendo assim, não há mediação dos indivíduos com o modelo social existente. Inexiste uma análise da relação entre os indivíduos intragrupo, ou dos indivíduos entre os grupos, não se situa os acontecimentos dentro de um determinado tempo histórico e, por fim, se exclui da análise as condições existentes de produção da vida, ou seja, a atividade vital para a reprodução social.

Nesta direção, e calcada em sua própria história, encontramos no campo da psicologia análises que se desvinculam de determinações históricas, sociais e culturais (PATTO, 1993). Bock (1999) investiga as abordagens psicológicas hegemônicas, tomando como metáfora o Barão de Munchausen, personagem que ficou conhecido pela peculiaridade das histórias que contava. Assim, a autora critica a construção de uma concepção psicológica de homem que surge a partir da *esterilização* da história e das relações sociais. De acordo com Bock (2004a, p.27):

O homem, colocado na visão liberal, é pensado de forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento e por sua psicológica. Um homem que *puxa pelos seus cabelos e sai do pântano por um esforço próprio*. Um homem que é dotado de capacidades e possibilidades que lhe são inerentes, naturais. Um homem dotado de uma natureza humana que lhe garante, se desenvolvida adequadamente, ricas e variadas possibilidades. A sociedade é apenas o lócus de desenvolvimento do homem. [...] Cabe a cada um o esforço necessário para que a sociedade seja um espaço de incentivo ao seu desenvolvimento. As condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las.

Notamos que tanto na explicação colocada pelos economistas ingleses citada acima, como nas histórias sobre o Barão de Munchausen, há uma naturalização do processo histórico. Ainda que se tratando de diferentes épocas, contextos e áreas de produção do conhecimento, é possível notar uma supervalorização individual em detrimento da complexidade das relações sociais. As relações entre as expressões ideais e a sociedade na qual essas expressões se inserem aparecem cristalizadas como base para apreensão das relações sociais. Nesse sentido, a expressão das ideias que reforçam uma concepção de realidade desarticulada da história desvela a materialidade em que estão inseridas. Para tanto, prosseguimos com Marx e Engels (2007, p.47):

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

Desta maneira, essas ideias não são apenas identificadas como um simples conjunto de valores, mas enquanto ideologia, como mecanismo de ocultação e naturalização das determinações históricas, econômicas, culturais, ou seja, do conjunto das relações sociais.

Na especificidade de nossa pesquisa, ressaltamos que estes aspectos foram trabalhados pela professora em sala de aula, por meio do qual foi possível tecer com a turma uma discussão sobre o desenvolvimento humano, destacando o processo compreendido como infância, adolescência e fase adulta. Como atividade, a professora solicitou que, de forma coletiva, os alunos escrevessem três palavras, uma para cada etapa do desenvolvimento humano. No processo de mediação da atividade, a professora indagou a turma sobre a relação das palavras apresentadas pelos grupos com

uma visão naturalizada do desenvolvimento humano. Na atividade proposta pela professora, é possível perceber que estas três fases são representadas inicialmente, de forma ideológica em três grandes aspectos.

Primeiro, surgiram expressões cristalizadas, representações ideais destas três etapas do desenvolvimento humano: infância é *leveza, liberdade, aprendizagem*; adolescência é *rebeldia, desobediência, mudança*; e adultez é *trabalho, responsabilidade, rotina*. Essas concepções idealizadas, em boa medida, são resultantes “[...]de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir” (CHAUI, 2016, p.247). Neste sentido, “[...]a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais” (ibidem).

Segundo, a ideologia opera também como mecanismo de ocultamento. Na medida em que os estudantes expressaram inicialmente as fases do desenvolvimento de forma cristalizada, ocultaram determinações históricas, econômicas, políticas, sociais, culturais etc. Isto é, o reflexo deste ocultamento na formação dos estudantes fez com eles reproduzissem, de maneira dominante, uma visão generalizada e com que toda uma diversidade foi praticamente suprimida e ajustada através de representações ideais. Chauí (2016, p.247) destaca que “[...]a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social”. No entanto, conforme a autora,

[...] a eficácia ideológica depende da interiorização do corpus imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível. Pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos (ibidem).

Terceiro, nesta reprodução mediada pelo ocultamento da realidade, os estudantes acabaram, em um primeiro momento, por naturalizar o processo do desenvolvimento humano. Ou seja, eles apresentaram estas três etapas através de representações supostamente *naturais*. Desse modo, em grande medida, aquilo que faz parte do particular transforma-se em universal, pois não há aqui a concepção de uma infância, mas sim *a* infância, não há uma adolescência, mas *a* adolescência, do mesmo modo que existe apenas *o* adulto. Chauí (2016, p.247) aponta que este caráter ideológico “[...]tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais”. Isto quer dizer que “[...]a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobretudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes” (ibidem).

Nesse movimento, compreendemos que a visão naturalizada colocada pelos estudantes inicialmente não está ligada à noção de uma inexistência dos seres humanos em sociedade. Esta compreensão é resultante de características tidas como naturais e universais na formação humana. Esse processo de naturalização, que atravessa, em grande medida, o processo de formação pessoal/acadêmica/profissional dos professores, acaba por ocultar e desqualificar, conforme Patto (2005, p.99), “[...]a crítica que desvela aspectos essenciais da realidade, para além das aparências que enganam”.

No percurso da formação no componente curricular Psicologia da Educação acompanhado na presente pesquisa, foi possível aos estudantes avançarem na direção da crítica a essa visão naturalizada. A estudante 1, em entrevista, sinaliza “[...]a importância de compreender de forma crítica para não naturalizar as relações sociais”. De modo semelhante, o estudante 2 ressalta

“[...]como é fácil construir formas de preconceitos sobre uma geração, sobre determinada fase do desenvolvimento humano”, compreendendo de forma introdutória como as ações ideológicas se apresentam como universais e apontando a necessidade de “[...]desconstruir esse processo de naturalização das relações sociais, de classificar cada fase do desenvolvimento humano”.

A ênfase dada pela professora à crítica à naturalização da formação do ser humano, das relações sociais e dos fenômenos educativos perpassou todo processo formativo acompanhado na pesquisa. Por meio de tal exercício, a professora buscou mostrar que a expressão desse ideal não evidencia, de forma intencional, a realidade tal como ela é. Assim, mascara a realidade, opera no seu ocultamento e por conseguinte, na sua naturalização.

A desnaturalização do olhar também serviu como condição para a apreensão concreta dos fenômenos educativos em alguns apontamentos sobre o fracasso escolar e a medicalização, temas relevantes à formação crítica de estudantes, futuros professores. Tópicos de discussão em sala de aula, é notável sua pertinência nas falas de estudantes no contexto das aulas e nas entrevistas. No bojo deste debate, Patto (1993) figura como principal referência estudada em sala de aula. A autora é taxativa na compreensão de que não há fracasso escolar deslocado das produções do capitalismo.

Na entrevista realizada com a professora, ela destaca que “[...]entre os conteúdos abordados no processo de formação com os estudantes, a crítica à naturalização e a discussão da produção do fracasso escolar foram os que mais marcaram”. Quando os estudantes estudaram Patto, foi visível a incorporação da crítica à naturalização, agora voltada para a produção do fracasso escolar, atingindo, assim, o cerne do processo de escolarização. Como afirmou a estudante 1, “[...]esta produção do fracasso na formação dos indivíduos faz parte de um todo um sistema de diferentes interesses e está voltada para que alguns fracassem e outros não”. Em acordo com a colocação do estudante 2, Patto faz “[...]a gente parar, sentar na escola e ver tudo diferente”.

A estudante 3, em entrevista, inicia esse movimento quando critica o discurso meritocrático: “[...]dizem que todo mundo pode conseguir, mas não é bem assim! Nem todo mundo tem a mesma oportunidade e tem espaços que são feitos para a gente não acessar”. Neste sentido, a professora buscou exercitar o olhar crítico de estudantes, pondo em discussão as relações sociais, a fim de compreender suas condições concretas e seu conjunto de determinações. Sobre este aspecto, Souza (2010) enfatiza que, no processo de escolarização, existe a necessidade de compreender a escola como o espaço em que relações sociais e individuais se articulam de maneira complexa e precisam ser analisadas como tal. Nesta direção, a estudante 4 destaca que é preciso “[...]procurar conhecer a fundo o histórico dos indivíduos, que não é separado do contexto histórico no mundo”. A estudante 1 também aponta como papel docente buscar “[...]identificar as potencialidades de cada aluno”.

Nas observações em sala de aula, ressaltou-se o movimento dos estudantes com as leituras, trazendo trechos e diálogos importantes que evidenciam análises sobre o fracasso escolar e os chamados problemas de aprendizagem. Tensionando a ideia dominante de que se trata de um suposto problema biológico e psicológico, a crítica à naturalização do que é produzido histórica e socialmente abriu a perspectiva de compreensão de um tema tão marcante em nosso sistema educacional. Ponce (1998) faz uma síntese histórica sobre a educação ao longo do desenvolvimento das sociedades e demonstra na reprodução material da vida a organização social e a primazia da divisão de classes entre as suas principais características. Desta forma, discorre que, para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir três finalidades essenciais, sendo uma delas consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante. Nesse sentido, convergem o ocultamento e a naturalização das determinações históricas, econômicas, culturais.

Desta maneira, a produção do fracasso escolar não se apresenta de forma espontânea. Ao contrário, sendo a ideologia imprescindível à ampliação e consolidação de uma classe, isto é, na

perspectiva da classe dominante, podemos afirmar que a produção do fracasso escolar é um sucesso. Este fracasso é destinado às classes populares. À vista disso, o fracasso escolar torna-se uma conquista da classe dominante, na qual se inserem diversas áreas do conhecimento que buscam legitimar essa dominação no espaço escolar, incluindo a formação de professores. Patto (1993) destaca o campo da psicologia científica afinada a esta disponibilidade e, ao citar Chauí (1981), esclarece a atuação da classe dominante não apenas na detenção dos meios de produção, mas também no controle, nas estratégias de dominação dos valores e ideias dominantes.

Ao falarmos da visão individualizada sobre o processo de escolarização, entendemos que a escola, historicamente produtora de fracassos, “[...]também é historicamente atravessada por processos medicalizantes, construídos e construtores de preconceitos” (COLLARES e MOYSÉS, 2014, p.51). A estudante 5 critica a produção de diagnósticos na educação: “[...]a criança agitada é taxada de hiperativa e não se sabe em que contexto ela está inserida. E assim naturaliza o comportamento, o desenvolvimento e a aprendizagem”. A estudante 3 tensiona que “[...]a medicalização é o olhar da naturalização do comportamento humano e a medicação também, no viés já naturalizado ao tomar remédio”. A estudante 1 direciona a fala para “[...]não rotular tudo e nem contribuir para que a família procure médicos e medique os alunos” e afirmou que deseja “[...]ser uma professora que não contribua para isso”.

As discussões sobre a medicalização possibilitam um maior entendimento das práticas individualizantes, das expressões do fracasso escolar, da visão hegemônica consolidada, operada no ocultamento da realidade e por conseguinte na sua naturalização. Essa naturalização, por sua vez, em movimento, se expande para reforçar o fracasso e a medicalização escolar. Ressaltamos que, no processo de formação de professores acompanhado na pesquisa, a apreensão da crítica à naturalização da formação humana e das relações sociais foi imprescindível para os avanços perceptíveis acerca das reflexões sobre o fracasso escolar e a medicalização.

Considerações finais

Os conteúdos estudados no componente Psicologia da Educação, mediados a partir de uma teoria crítica através da professora, serviram de base para o fortalecimento de uma percepção, ainda que momentaneamente, contra-hegemônica. Destacamos como fundamental o compromisso ético-político da professora, isto é, a possibilidade de uma formação crítica amparada pela vontade política. Mas não é só isso. Sua vontade política encontra-se amparada em seu compromisso educacional/domínio técnico (SAVIANI, 2011), cuja articulação é condição para uma possível formação crítica que se coloque a favor dos interesses da classe trabalhadora. Concordamos com Marx (2013, p.157) que “[...]a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material”, mas a nossa tarefa também consiste em construir mediações que possibilitem que a formação crítica, se apoderando dos sujeitos, objetive-se como força material.

Compreendemos que estudar autores que discutem a psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica só tem um real sentido na formação do professor quando apreendemos a crítica para avançar coletivamente na organização e exigência de uma pedagogia comprometida com a superação da sociedade de classes. Apontamos seus limites, entendendo que o componente curricular, assim como a própria universidade posta pelas atuais condições concretas, torna-se insuficiente. É necessário que, em convergência com outros espaços de formação da classe trabalhadora, se construam possibilidades de formação contínua que se coloque na contramão das simplificações próprias das concepções dominantes. A Psicologia da Educação torna-se essencial à formação de professores quando possibilita a construção de uma formação crítica, pela relevância

e socialização do conhecimento científico e pela contribuição no fortalecimento de uma práxis em consonância com os interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). ANDERY, Maria Amália et. AL. *Para compreender a ciência, uma perspectiva histórica*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Notas sobre o ensino de Psicologia Escolar em uma concepção crítica. *Psicol. Ensino & Form.* vol.5 no.1 Brasília, 2014. Disponível em link: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100003 Acesso em 09 ago. 2021

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia* – Ed.Cortez/EDUC, São Paulo, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la Psicologia atual. *Psicología para América Latina. Revista de la Unión Latinoamericana de Psicología*, 2004a. Disponível em link: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002 Acesso em 09 ago. 2021

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004b. Disponível em link:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/znYxDSw7jfGgv4LTKbbS8Tj/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em 09 ago. 2021

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em link: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 09 ago. 2021

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicol. USP* vol. 8 n. 1 São Paulo, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005 Acesso em 09 ago. 2021

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A educação na era dos transtornos. (Org.) VIÉGAS, Lygia de Sousa; (et al). *Medicalização da Educação e da Sociedade Ciência ou Mito?* EDUFBA, Salvador, p. 46-65, 2014.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.1, p.89-110. Jan/Jun, 2006. Disponível em link: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313/9574> Acesso em 09 ago. 2021

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FORUM, SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto Desmedicalizante E Interseccional: “Existirmos, A Que Será Que Se Destina?” *Anais Do V*

- Seminário Internacional A Educação Medicalizada: “Existirmos, A Que Será Que Se Destina?”* V. 1 N. 1 (2019): Anais Do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada Issn 2525 6610.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARTINS, Ligia Márcia. A categoria atividade em Aleksei Nikolaevich Leontiev. *Anais do II Evento de Método e Metodologia em Materialismo histórico dialético e Psicologia Histórico-Cultural*. ISSN 2318-7220. Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- MARTINS, Ligia Márcia. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação do campo. *Revista RBB A* ISSN 23161205 Vitória da Conquista V. 3 nº 02 p. 86 a 107 Dezembro/2014.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3.ed.-São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1: O processo de produção capital. Tradução Rubens Enderle. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEIRA, Marise Eugênia Melillo. A Crítica da Psicologia e a Tarefa da Crítica na Psicologia. *Psicologia Política*. Vol. 12. nº 23. pp. 13-26. Jan. – Abr. 2012. Disponível em link: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002
Acesso em 09 ago. 2021
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, reimpressão, 1993.
- PATTO, Maria Helena Souza. Mordaças sonoras: a psicologia e o silenciamento da expressão. In: *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005 (p. 97 a 106).
- PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. Tradução: José Severo de C. Pereira. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* * Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos neoliberalismo, cap. 4. In: *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* [S.l: s.n.], 2010.
- TULESKI, Silvana Calvo. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. DUARTE, Newton (orgs). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Submetido em agosto de 2021

Aprovado em abril de 2022

Informações das autoras

Najla Gama Passos Silva
Secretaria de Educação do município de Santa Luzia - Mg
E-mail: najlagama@yahoo.com.br
ORCID: [0000-0002-9795-2782](https://orcid.org/0000-0002-9795-2782)
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9925816416705728>

Lygia de Sousa Viégas
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
E-mail: lygia.viegas@ufba.br
ORCID: [0000-0002-2353-0384](https://orcid.org/0000-0002-2353-0384)
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5379680745127068>